



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS:
inserção da educação popular no currículo das escolas do campo**

LUCIÉLIO MARINHO DA COSTA

**JOÃO PESSOA-PB
2019**

LUCIÉLIO MARINHO DA COSTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS: inserção da
educação popular no currículo das escolas do campo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Xavier Batista.

**JOÃO PESSOA-PB
2019**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838p Costa, Lucielio Marinho da.

Práticas Pedagógicas em classes multisseriadas:
inserção da educação popular no currículo das escolas
do campo / Lucielio Marinho da Costa. - João Pessoa,
2019.

175 f. : il.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Escolas do Campo
Multisseriadas. 3. Educação Popular do Campo. I. Título

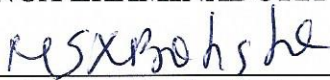
UFPB/BC

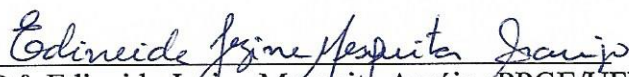
LUCIÉLIO MARINHO DA COSTA


**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS: inserção da
educação popular no currículo de escolas do campo**


Aprovada em 27 de fevereiro de 2019


BANCA EXAMINADORA


Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Xavier Batista – PPGE/UFPB
Orientadora

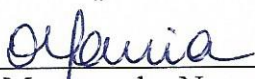

Prof^ª. Dr^ª. Edineide Jezine Mesquita Araújo – PPGE/UFPB
Examinadora Interna


Prof^ª. Dr^ª. Ana Cláudia da Silva Rodrigues – PPGE/UFPB
Examinadora Interna


Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida de Queiroz – PPGE/UFRN
Examinadora Externa


Prof^º. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage – PPGED/UFGA
Examinador Externo

Prof. Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia – PPGE/UFPB
Examinador Interno
Suplente


Prof^ª. Dr^ª. Deyse Morgana das Neves Correia - IFPB
Examinador Externo
Suplente

**JOÃO PESSOA-PB
2019**

AGRADECIMENTOS

A Deus que, dia após dia, permite que construamos teias de vida;

A Arila Severina Marinho (avó); João Clementino da Costa (pai); Maria José Marinho da Costa (mãe); Luciano, Luciana, Luzimarcos e Luciene (irmãos). Família que a distância não significa descaminho;

Meus sinceros agradecimentos à Professora Maria do Socorro Xavier Batista, orientadora dessa pesquisa, companheira de muitas lutas, com quem tenho a alegria de partilhar aprendizados e de sua amizade;

Às Professoras Edineide Jezine Mesquita Araújo, Ana Cláudia da Silva Rodrigues, Maria Aparecida de Queiroz, Deyse Morgana das Neves Correia e os professores Salomão Antonio Mufarrej Hage e Afonso Celso Caldeira Scocuglia, pelos quais tenho respeito e admiração pelas pessoas e profissionais que são e, gentilmente, aceitaram analisar esse trabalho, contribuindo para seu aprimoramento;

Aos verdadeiros amigos e amigas (os de longe e de perto) pela torcida, pelas palavras de incentivo, pela força. Irmãos de coração que compartilham comigo espaços de vida;

À Prof^a. Dr^a. Rosér Boix Tomás, da Universidade de Barcelona, pela acolhida em Catalunha/Espanha, por possibilitar a ampliação dos meus olhares sobre o tema deste trabalho;

Aos discentes, docentes, gestora, supervisora e funcionários da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares. Pessoas acolhedoras e colaboradores desse trabalho;

Aos integrantes do Grupo de Estudos Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo. Partilha em todos os momentos;

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, pela oportunidade da Bolsa Sanduíche na Espanha.

Recordo no presente
O que fiz no passado
Hoje não mais nada
Por estar velho e cansado
Ainda dou graças a Deus
Porque estou aposentado.

Dos mandamentos divinos
Cumpro todos os preceitos
Ao fazer outros negócios
Penso em fazer direito
Para não me arrepender
Depois do caso sem jeito

O que vejo nesse mundo
Não posso me conformar
O tempo bom passa
E o ruim custa
Têm uns pagando sem dever
E outros devendo sem pagar.

**(João Clementino da Costa, meu pai, 75 anos.
Bairro da Tijuca, Rio de Janeiro, Brasil. Verão de 2018).**

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa sobre práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriadas e as contribuições dos princípios da Educação Popular do Campo na construção de um currículo alinhado aos princípios da Educação do Campo, a partir da seguinte problematização: as práticas pedagógicas, alinhadas aos princípios da educação popular do campo contribuem para uma organização curricular diferenciada às escolas do campo multisseriadas? Teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas pela Escola Zumbi dos Palmares em Marí, à luz de um referencial teórico e metodológico que orienta os princípios da Educação Popular do Campo, cuja perspectiva transformadora que embasa o Projeto Político Pedagógico, acena a possibilidade de se inscrever uma organização curricular diferenciada para as escolas do campo multisseriadas. Situou-se os seguintes objetivos específicos: apresentar as experiências vivenciadas no âmbito da formação docente em escolas do campo multisseriadas, compreendendo o fenômeno enquanto constituinte do objeto e da problematização do estudo, como também, das categorias de análise adotadas; produzir um caminho metodológico da pesquisa, tendo por base a relação entre os princípios de Educação Popular do Campo que orientam o Projeto Político Pedagógico da Escola Zumbi dos Palmares e sua materialização nas práticas pedagógicas dos professores que atuam escolas do campo multisseriadas; construir um aporte teórico que suscite reflexões sobre educação popular, tendo Paulo Freire como referência aos movimentos sociais do campo no pensar a educação em escolas do campo multisseriadas; compreender o contexto das classes multisseriadas enquanto organização curricular e pedagógica das escolas do campo, tomando como foco de análise o Estado da Paraíba, particularmente, a Escola Zumbi de Palmares, no município de Marí; defender a tese de que os princípios da Educação Popular do Campo contribuem para uma organização curricular diferenciada às escolas do campo multisseriadas, através da análise das práticas pedagógicas adotadas pela Escola Zumbi de Palmares, no município de Marí. Os aspectos metodológicos foram baseados em uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação, do tipo estudo de caso, tendo a técnica de análise de conteúdo como subsídio. Realizou-se entrevistas semi-estruturadas a 6 professores que atuam na referida escola, sendo 4 exercendo a docência, 1 gestora e 1 supervisora pedagógica. Concluiu-se com a pesquisa que há possibilidade de inserção da Educação Popular do Campo no currículo das escolas do campo Multisseriadas e isto tem sido realizado no contexto das práticas pedagógicas da Escola Zumbi dos Palmares, por meio de Temas Geradores, que tem contribuído ao fortalecimento da identidade campesina do assentamento.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Escolas do Campo Multisseriadas. Educação Popular do Campo.

ABSTRACT

The following paper presents a doctoral research on the pedagogical practices employed by rural multigrade schools and the use of Popular Education principles in the development of a curriculum guided by Rural Education concepts. We analyzed the pedagogical practices implemented by the Zumbi dos Palmares School situated in the Brazilian small town of Marí. Our theoretical and methodological frames of reference incorporated the principles of Rural Popular Education and their transformative process of the Pedagogical Political Project, resulting in an exceptional curricular organization for multigrade rural schools. Our specific goals are: to present the experiences of teachers undergoing post-graduation education while working at multigrade rural schools; to produce a methodological research method based on the aforementioned principles of Rural Popular Education, the Political-Pedagogical Project of the Zumbi dos Palmares School and its implementation through the pedagogical practices of its teachers; to elaborate a theoretical approach that encourages reflections on popular education guided by Paulo Freire's work on country social movements and education for multigrade rural schools; to understand the curricular and pedagogical organization of rural school's multigrade classes through examination of the aforementioned school; to argue that the Popular Education principles lead to an exceptional curricular organization for multigrade rural schools, according to the analysis of pedagogical practices employed by the Zumbi de Palmares School. Our theoretical frame of reference includes the concepts of pedagogical practices, multigrade rural school and popular education, among others. Our research methodology is based on qualitative research methods, focusing on case study. Data collection involved both document analysis and semi-structured interviews of six teachers from the school - including four in teaching positions, one manager and one supervisor. We concluded that Popular Education can be integrated to the pedagogical practices of multigrade rural schools through starting themes, thus reinforcing the rural identity of the settlement.

Keywords: Pedagogical Practices. Multigrade Rural Schools. Popular Rural Education.

RESUMEN

Se trata de una investigación sobre prácticas pedagógicas en escuelas de campo con clases multigrados y las contribuciones de los principios de la Educación Popular del Campo en la construcción de un currículo conforme a los principios de la Educación del Campo, a partir de la siguiente problematización: ¿Las prácticas pedagógicas, asociadas a los principios de la educación popular del campo contribuyen para una organización curricular diferenciada a las escuelas del campo con clases multigrados? El objetivo de este trabajo es analizar las prácticas pedagógicas adoptadas por la Escuela Zumbi dos Palmares en Marí, a la luz de un referencial teórico y metodológico que orienta los principios de la Educación Popular del Campo, cuya perspectiva transformadora que se fundamenta en el Proyecto Político Pedagógico, acentúa la posibilidad de implantarse una organización curricular diferenciada para las escuelas del campo con clases multigrados. Se plantearon los siguientes objetivos específicos: presentar las experiencias vivenciadas en el ámbito de la formación docente en escuelas del campo con clases multigrados, comprendiendo el fenómeno como constituyente del objeto y de la problematización del estudio, así como de las categorías de análisis adoptadas; producir un proceso metodológico de investigación, teniendo como base la relación entre los principios de la Educación Popular del Campo que orientan el Proyecto Político Pedagógico de la Escuela Zumbi dos Palmares y su puesta en marcha en las prácticas pedagógicas de los profesores que actúan en las escuelas del campo con clases multigrados; construir un aporte teórico que suscite reflexiones sobre educación popular, teniendo a Paulo Freire como referencia a los movimientos sociales del campo en el pensar de la educación en escuelas del campo con clases multigrados; comprender el contexto de las clases multigrados como organización curricular y pedagógica de las escuelas del campo, tomando como foco de análisis el Estado de Paraíba, particularmente, la Escuela Zumbi de Palmares; defender la hipótesis de que los principios de la Educación Popular del Campo contribuyen a una organización curricular diferenciada a las escuelas del campo con clases multigrados, a través del análisis de las prácticas pedagógicas adoptadas por la escuela antes mencionada. Los aspectos metodológicos se basan en una investigación de enfoque cualitativo en educación, del tipo conocido como estudio de caso, teniendo como soporte la técnica de análisis de contenido. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 6 profesores que actúan en la referida escuela, siendo 4 ejerciendo la docencia, 1 gestora y 1 supervisora pedagógica. Se concluyó con la investigación que sí hay posibilidad de inserción de la Educación Popular del Campo en el currículo de las escuelas del campo con clases multigrados y esto ha sido realizado en el contexto de las prácticas pedagógicas de la Escuela Zumbi dos Palmares, por medio de Temas Generadores, que ha contribuido al fortalecimiento de la identidad campesina del asentamiento.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas. Escuelas del Campo con clases multigrados. Educación Popular del Campo.

LISTA DE SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB-Conferência Nacional dos Bispos do Brasil;
CNER-Campanha Nacional de Educação Rural;
CNS-Conselho Nacional dos Seringueiros;
CONAQ-Comunidades Negras Rurais Quilombolas;
CPC`s-Centros Populares de Cultura;
CPD- Campo Democrático Popular;
CPT-Comissão Pastoral da Terra;
EDURURAL-Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste;
MAB-Movimento dos Atingidos por Barragens;
FONEC-Fórum Nacional de Educação do Campo;
FUNDED - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica;
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental;
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola;
IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas;
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária;
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
MEB-Movimento de Educação de Base;
MEC - Ministério da Educação e Cultura;
MMTR-Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais;
MPA-Movimento dos Pequenos Agricultores;
MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
OME-Órgãos Municipais de Ensino;
PEA - Programa Escola Ativa
PNE-Plano Nacional de Educação;
POLONORDESTE-Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste;
PPC - Projetos Pedagógicos de Cursos;
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação;
PRJ-Pastoral da Juventude Rural;

PROLICEN - Programa de Apoio às Licenciaturas;

PROMUNICÍPIO-Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal;

PRONASEC-Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural;

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária;

PSECD-Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos;

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SSR-Serviço Social Rural;

UFPB - Universidade Federal da Paraíba;

UnB-Universidade de Brasília;

UNESCO-Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura;

UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância;

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 É QUE NINGUÉM CAMINHA SEM APRENDER A CAMINHAR, SEM APRENDER A FAZER O CAMINHO, CAMINHANDO	20
2.1 O campo e a educação do campo na vida e como objeto de estudo do pesquisador	20
2.2 Justificando o lócus da pesquisa: a experiência das oficinas pedagógicas na Escola Zumbi dos Palmares	32
2.3 Compreendendo as categorias de análise da pesquisa	38
3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	49
3.1 O que evidenciam as pesquisas: um levantamento no catálogo de dissertações e teses na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs, sobre classes multisseriadas	49
3.2 Desenho metodológico	56
3.2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	60
3.2.2 Análise de conteúdo enquanto técnica adotada	64
3.3 Trajetórias de luta e conquista: o surgimento da Escola Zumbi dos Palmares	66
4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIADAS	74
4.1 Movimentos sociais e a educação popular do campo	81
4.2 O legado de Paulo Freire e a contribuição de um pensamento educacional popular	91
5 CLASSES MULTISSERIADAS: UMA FORMA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS NO CAMPO	98
5.1 Diferentes olhares sobre Classes multisseriadas	105
5.2 Uma nova concepção pedagógica para as escolas do campo multisseriadas	108
5.3 O olhar dos sujeitos da Escola Zumbi dos Palmares sobre a escola do campo multisseriada	113
6 EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA MULTISSERIADA ZUMBI DOS PALMARES	126
6.1 Educação Popular do Campo no currículo da Escola Zumbi dos Palmares: análise do Projeto Político Pedagógico	126
6.2 Educação Popular do Campo nas práticas pedagógicas da Escola Zumbi dos Palmares	130
6.2.1 Os Temas Geradores como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Escola Zumbi dos Palmares	135
CONSIDERAÇÕES	148
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	167
ANEXOS	174

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa de doutorado, intitulada, **Práticas Pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo** faz parte da Linha de Pesquisa Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB/Brasil.

O estudo desenvolvido busca contribuir com a temática da Educação do Campo em interface com a Educação Popular, especialmente, no que concerne a realidade das escolas do campo multisseriadas. Partimos do pressuposto de que os princípios da Educação Popular contribuem para a construção de uma perspectiva de Educação do Campo e possibilita a construção de um currículo diferenciado, por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo multisseriadas.

Tal proposição tem sido fortalecida a partir de nossas experiências enquanto profissional da educação, vivenciadas no âmbito da formação de professores, especialmente, em escolas situadas no campo. É com base nessas experiências que destacamos como lócus de investigação a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, no município de Marí.

Ao nos referirmos ao conceito de práticas pedagógicas situamos a compreensão de Paulo Freire de que é um ato de ação-reflexão-ação, ou melhor, uma atitude humana que parte da relação teórica e prática, em busca de transformação de uma dada realidade. É nesse sentido que o autor formula um novo conceito: o de práxis. Segundo ele, “a práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2005, p.25).

A compreensão da prática pedagógica enquanto *práxis* contribuiu para a materialização de algumas atividades de formação pedagógica com os professores da Escola Zumbi dos Palmares, com a finalidade de suscitar uma reflexão teórico-prática, considerando que a escola está localizada em um assentamento da Reforma Agrária, sendo fruto das lutas de camponeses, liderados e organizados pelo Movimento dos Sem Terra-MST.

Por ocasião do processo de formação continuada com os professores da referida escola foram suscitadas discussões sobre o currículo da escola do campo, alinhado aos princípios da Educação Popular e da Educação do Campo. Tal fato, ocasionou na elaboração de um Projeto Político Pedagógico pautado em uma concepção de “Educação Popular do Campo”. Verificamos que foram possíveis algumas mudanças nas práticas pedagógicas dos

professores dessa escola, dentre estas, destacamos, principalmente, a adoção dos temas geradores como eixos norteadores.

Pretendemos com essa pesquisa a compreensão de como se deu a inserção dos princípios da Educação Popular para a construção do currículo da referida escola, alinhado aos princípios da Educação do Campo, através da análise das práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Foi a aproximação com tal experiência que nos motivou a estudar a contribuição das práticas pedagógicas enquanto práxis e a inserção da educação popular no currículo das escolas do campo multisseriadas, tendo como *lôcus* de investigação, a Escola Zumbi dos Palmares.

A partir desse cenário, questionamos: as práticas pedagógicas norteadas pelos princípios da educação popular do campo, adotadas pela Escola Zumbi dos Palmares, contribuem para pensar uma organização curricular diferenciada para as escolas do campo multisseriadas? Buscando responder tal problemática definiu-se como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas adotadas na Escola Zumbi dos Palmares, à luz de um referencial teórico e metodológico que orienta os princípios da Educação Popular do Campo, cuja perspectiva transformadora que embasa o Projeto Político Pedagógico acena a possibilidade de se inscrever uma organização curricular diferenciada para as escolas do campo multisseriadas.

Os objetivos específicos foram assim estruturados: apresentar as experiências de formação continuada de professores em escolas do campo multisseriadas, compreendendo o fenômeno enquanto constituinte do objeto e da problematização do estudo, como também, das categorias de análise adotadas; produzir um caminho metodológico da pesquisa, tendo por base a relação entre os princípios de Educação Popular do Campo que orientam o Projeto Político Pedagógico da Escola Zumbi dos Palmares e sua materialização nas práticas pedagógicas dos professores que atuam em escolas do campo multisseriadas; construir um aporte teórico que suscite reflexões sobre educação popular, tendo Paulo Freire como referência aos movimentos sociais do campo, no pensar a educação em escolas do campo multisseriadas; compreender o contexto das classes multisseriadas enquanto organização curricular e pedagógica das escolas do campo, tomando como foco de análise o Estado da Paraíba, particularmente, a Escola Zumbi de Palmares, no município de Marí; defender a tese de que os princípios da Educação Popular do Campo contribuem para uma organização curricular diferenciada às escolas do campo multisseriadas, através da análise das práticas pedagógicas adotadas pela Escola Zumbi de Palmares, no município de Marí.

Com base na problemática levantada e nos objetivos pretendidos, organizamos esta pesquisa em seis capítulos, iniciando-se por esse, o qual denominamos como o primeiro, em que apresentamos as considerações introdutórias da pesquisa.

O capítulo dois intitulado, “**É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando**” faz referência a uma frase célebre de Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, P. 79). A frase caracteriza bem o que o capítulo busca apresentar o caminho do pesquisador até chegar ao objeto de estudo, delineado a partir da sua trajetória pessoal e profissional da educação.

O capítulo inicia-se a partir do relato do pesquisador e da sua vivência de camponês, sendo fruto da dinâmica cidade versus campo, entendendo-a como um espaço de relações de força em que o âmbito rural é representado pelo atraso e a cidade pelo moderno, dialogando com a compreensão de Arroyo (2007), de que há uma cultura arraigada que traz consigo a representação da cidade enquanto modelo civilizatório que alcançou o grau mais elevado do desenvolvimento, enquanto o rural, há uma representação do subdesenvolvimento e da precarização.

Apresentamos uma discussão de como as representações do campo e da cidade podem determinar a qualidade da oferta da educação, considerando que a educação rural é tratada, ao longo de toda a sua trajetória histórica, de forma precarizada. A precarização das escolas rurais é caracterizada, principalmente, pelo modelo de organização curricular, sendo a multisseriação e a nucleação as principais alternativas adotadas pelo poder público para ajustar os problemas educacionais dos povos do campo.

É nesse cenário que nos inserimos, destacando, primeiramente, nossas experiências enquanto estudante de escolas no campo, organizadas por classes multisseriadas e, posteriormente, como professor nessa mesma realidade e como coordenador pedagógico e colaborador em um projeto de extensão, iniciado em 2006, na Escola Zumbi dos Palmares.

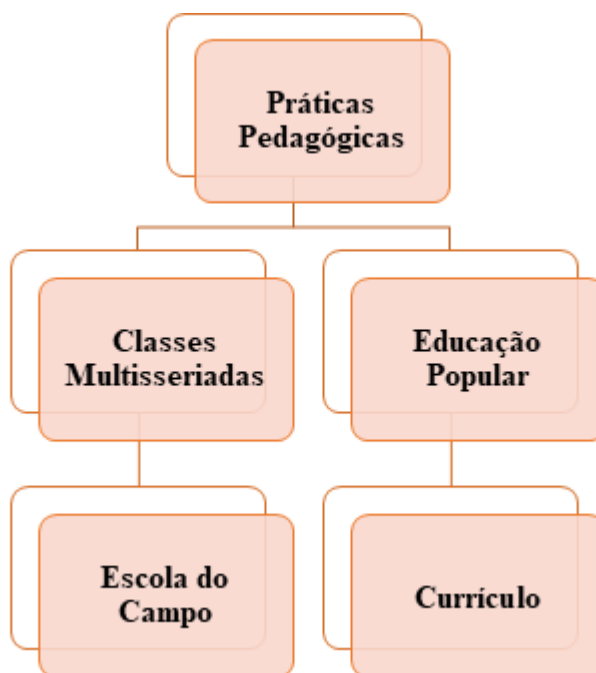
A atuação no Projeto de Extensão foi determinante para a escolha do objeto de estudo. Iniciado no ano de 2006, com o título de “Educação Popular do Campo em Assentamentos da Reforma Agrária objetiva: trabalho e formação”, tinha como objetivo construir o Projeto Político Pedagógico da escola alinhado aos princípios da Educação Popular do Campo, através de formação continuada de professores que atuavam em escolas no campo.

A partir e concomitante à formação que os professores estavam participando foi dado início à construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Zumbi dos Palmares, alinhando-se às concepções teórico-metodológicas norteadoras das Diretrizes Operacionais da Educação

do Campo e pelos documentos produzidos pelos Movimentos Sociais populares do Campo, interferindo nas práticas pedagógicas adotadas pela escola.

Tomando o cenário descrito e, compreendendo a problematização e os objetivos delimitados, adotamos as seguintes categorias de análise para a construção da tese:

Ilustração 01: Categorias de análise da pesquisa.



Fonte: Ilustração construída pelo autor, com base nos principais conceitos abordados na investigação.

Apesar das categorias serem apresentadas de forma hierárquica e o conceito de prática pedagógica aparecer no topo do esquema, é importante salientarmos que há uma inter-relação entre estas e, embora se apresentem separadamente, são analisadas em suas relações intrínsecas, a partir de observações das práticas pedagógicas adotadas na Escola Zumbi dos Palmares.

Para a compreensão das categorias de análise, dialogamos com alguns teóricos como Vasquez (1977), Freire (2005), Gamboa (2007), Veiga (2008), Silva (2009), na construção da compreensão de prática/práxis pedagógica; Gadotti e Torres (1994), Calado (2014) e Freire (1987), na percepção de Educação Popular do Campo e, por fim, Pinho (2004), Molinari (2009), Hage (2011) e Silveira (2014), para a compreensão do conceito de escolas do campo multisseriadas.

O capítulo três, “**Caminho metodológico da pesquisa**”, traça a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo. Apresentamos um levantamento bibliográfico realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior-CAPEs, sobre o que vem sendo discutido a respeito da temática abordada nesta pesquisa de doutorado. Apresentamos, também, o desenho metodológico da pesquisa, a partir da caracterização dos sujeitos participantes, assim como, a delimitação das abordagens teóricas que foram adotadas para embasar a metodologia e a técnica de análise utilizada. Por fim, apresentamos a trajetória da Escola Zumbi dos Palmares.

Iniciamos o capítulo, apresentando um levantamento de teses, no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, defendidas nos últimos quatro anos (2013, 2014, 2015, 2016), em busca de identificar o que vem sendo discutido sobre a temática da multisseriação. Foram analisadas nove teses de doutorado, organizadas em quatro eixos destacados: história das instituições escolares multisseriadas; políticas e programas para as classes multisseriadas; ensino aprendizagem de conhecimentos específicos em classes Multisseriadas e identidade e classes multisseriadas.

Os eixos compreenderam os trabalhos de Cardoso (2013), Lopes (2013), Moreira (2013), Silva (2013), Moreto (2015), Santos (2015), Silva (2015), Rocha (2016) e Andrade (2016). Conclui-se, por meio do levantamento, a necessidade do desenvolvimento de pesquisas, a nível de doutorado, sobre a temática que propomos discutir, tendo em vista que o arcabouço teórico foi compreendido como insuficiente, frente às demandas neste âmbito.

No que diz respeito a metodologia, compreendemos que a perspectiva mais adequada ao estudo foi a abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso. Para tanto, dialogamos com Bogdan e Biklen (1994), Richardson (1999), Minayo (2014), com o intuito de afirmar o compromisso do estudo com a análise das experiências, motivações e significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, no que concerne às práticas pedagógicas adotadas no currículo das escolas do campo multisseriadas.

Buscou-se em Bardin (2011) fomentar uma análise dos achados da pesquisa, por meio das entrevistas semiestruturadas, considerando que este estudo busca compreender como os princípios da Educação Popular do Campo se inserem na prática pedagógica da citada escola. Através da entrevista, selecionamos previamente as categorias que foram delimitadas para compreender o fenômeno estudado. Foram convidados, pessoalmente, para participar da pesquisa, 06 professores da Escola Zumbi dos Palmares, sendo 4 exercendo a docência, 1 exercendo o cargo de gestão e 1 exercendo o cargo de supervisão pedagógica.

Importante salientar que a Escola Zumbi dos Palmares se caracteriza enquanto uma escola do campo, tendo em vista que nasce das lutas e das reivindicações de direitos (à terra, saúde, educação, qualidade de vida, entre outros, dos camponeses do assentamento Zumbi dos Palmares. Portanto, entender o contexto da escola, é entender o contexto do assentamento

em que está inserida. Tomamos como primordial caracterizar, para além dos sujeitos e a escola (professores), o assentamento, tendo em vista que esta instituição é parte da luta da história do assentamento.

No quarto capítulo, **“Reflexões sobre a Educação Popular no contexto das práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriadas”** refletimos sobre os aspectos históricos que delinearam a construção de uma perspectiva educacional de Educação Popular do Campo. Situamos o paradoxo da educação rural que marca a trajetória dos povos do campo e que fortalece um movimento contra hegemônico de luta por uma educação que respeite a diversidade dos povos do campo.

Iniciamos este capítulo apresentando o modelo de educação rural, no Brasil, a partir do início do século XX. Mais conhecido como ruralismo pedagógico, o movimento orquestrado por intelectuais que serviam ao poder hegemônico, tinha como objetivo principal o controle da migração e do êxodo rural, ocasionados pelo fenômeno da industrialização. Buscamos em Paiva (1987), Prado (1995), Leite (2002), Silva e Burity (2013), dentre outros, compreender o fenômeno do ruralismo pedagógico, destacando o caráter de imposição cultural, de marginalização e de precarização dos modos de vida dos povos do campo.

Frente a tal realidade, surgem, em meados da década de 1960, os movimentos contra-hegemônicos. Nesse contexto, os ideais de Paulo Freire ganharam destaque, em especial, sua concepção pedagógica. Os movimentos a favor de uma educação para o povo, apregoado pela concepção pedagógica freireana, mudou os rumos da educação brasileira, especialmente, dos povos do campo, considerando que as primeiras experiências educativas de Freire se deram no Movimento de Educação de Base-MEB, tendo os trabalhadores rurais como principal público.

Apesar do Movimento de Educação de Base ser duramente reprimido pelo golpe militar de 1964, compreendemos que os princípios da Educação Popular, que surgiu nesse período, exerceram forte influência no Movimento de Educação do Campo, que ganhou força, no Brasil, especialmente, na década de 1990. Considerando tal afirmativa, optamos por utilizar o termo *educação popular do campo*, uma vez que a Educação do Campo é a Educação Popular para os povos do campo, ou melhor, são perspectivas educacionais adjacentes, tendo em vista que uma das bases epistemológicas, teóricas e filosóficas das duas concepções têm como pilar os movimentos populares da década de 1960.

Refletimos sobre a importância do pensamento educacional de Paulo Freire e da sua contribuição no entendimento da prática pedagógica enquanto ação e transformação da realidade, ou seja, *práxis*. Buscamos nas obras de Freire (1980; 1983; 1987; 1996; 2005),

como também, em Streck (2010), Scocuglia (2011) e Gadotti (2012), dialogar com o pensamento educacional de Paulo Freire, compreendendo-o como importante legado, deixado às práticas pedagógicas dos educadores.

No capítulo cinco intitulado, **“Classes Multisseriadas: uma forma de organização pedagógica em escolas do campo”** continuamos as reflexões sobre práticas pedagógicas, no caso específico, das escolas do campo multisseriadas. Refletimos sobre a organização pedagógica das escolas do campo, situando a problemática da multisseriação, como também, analisamos a perspectiva dos professores da Escola Zumbi dos Palmares sobre como lidam com as classes multisseriadas e como têm criado estratégias de ensino para enfrentar os desafios advindos dessa realidade.

Através dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, sobre as matrículas no ensino regular, constatou-se que, as escolas situadas no campo atendem, prioritariamente, os primeiros Anos do Ensino Fundamental, somando um total de 45% desta, totalizando, quase a metade dos alunos matriculados neste nível de ensino.

Estima-se que, quase 60% dos estudantes que residem no campo, estudam em classes multisseriadas, podendo-se afirmar, a partir desses dados, que o modelo educacional que sobressai é o modelo multisseriado. No cenário de prevalência da multisseriação, enquanto um modelo de organização curricular das escolas situadas no campo, observa-se, ao menos, duas contradições: se, por um lado, os movimentos sociais que defendem a Educação do Campo tem lutado para que a composição curricular nas escolas do campo sejam revistas, respeitando a realidade dos povos do campo; por outro, há uma tentativa, por parte do poder público, de impor o modelo de seriação para estas escolas, causando um descompasso no processo educacional dos povos do campo.

É certo que há muitas problemáticas a serem revistas, no que se refere às escolas do campo multisseriadas. Entretanto, a imposição urbanocêntrica do sistema de seriação acaba por impedir a possibilidade da multisseriação enquanto uma alternativa de organização curricular das escolas do campo, por acarretar em uma visão negativa sobre multisseriação, enxergada, muitas vezes, apenas como problema a ser superado, nunca como possibilidade.

Dialogamos com outros olhares sobre a multisseriação, tomando como referência algumas experiências com essa forma de organização de escola, pois acredita-se que o modelo multisseriado pode ser visto como possibilidade para alcançar a qualidade do ensino nas áreas rurais. Nesse caso, dialogamos com Casaña (2011), Jiménez (2014), Parente (2014) e Santos (2015).

No sexto capítulo, intitulado **“Educação Popular do Campo nas práticas pedagógicas da escola multisseriada Zumbi dos Palmares”**, defendemos a tese de que os princípios da Educação Popular do Campo, adotados nas práticas pedagógicas da Escola Zumbi dos Palmares, contribuem para a construção de um currículo diferenciado às escolas do campo multisseriadas.

O capítulo partiu das seguintes análises: dos princípios pedagógicos do Projeto Político Pedagógico à sua aplicação no contexto das classes multisseriadas, dando especial ênfase aos princípios da Educação Popular nas práticas pedagógicas. Dialogamos com alguns autores que refletem a importância do saber docente nas práticas pedagógicas, tais como: Romanowski (2007), Silva (2013), Tardif (2014) e Silva (2015), entendendo o processo de aquisição deste saber como imprescindível para a prática docente.

2 É QUE NINGUÉM CAMINHA SEM APRNDER A CAMINHAR, SEM APRENDER A FAZER O CAMINHO, CAMINHANDO

2.1 O campo e a educação do campo na vida e como objeto de estudo do pesquisador

Fotografia 01: Casa onde morei¹ parte da minha vida no campo.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Optei por iniciar esse capítulo com a frase de Paulo Freire sobre o processo do aprender, no qual define como o ato de caminhar, “refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”². A fotografia da segunda casa³ onde morei é, consideravelmente, significativa para mim porque trata-se das minhas raízes. O Sítio Mercador de Baixo, situado em uma área rural do município de Araçagi⁴, no Estado da Paraíba, no Nordeste do Brasil,

¹ Nessa parte do texto, por tratar das minhas experiências pessoais, usarei o verbo na primeira pessoa do singular.

² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*, 1992.

³ Até os meus 20 anos de idade, morei com meus pais e irmão no Sítio Mercador de Baixo, área rural do município de Araçagi/PB, em casa simples, de “Pau-a-pique” e “chão de terra batida”, que não mais existe, assim como registro fotográfico, por ter sido destruída, por completa, em um incêndio ocorrido no ano de 2004.

⁴ Araçagi surgiu em meados do século XVIII, quando a região servia de pousada para os mercadores e tangerinos de gado que praticavam o comércio entre Mamanguape, que, na época, era conhecida como Monte-Mor, Marí e os sertões da então província da Paraíba. Alguns desses mercadores estabeleceram relações de amizade com os índios Guandus e fixaram-se num lugar conhecido como Rio dos Araçás. A tradição oral conta que um português conhecido como Manoel estabeleceu-se em um lugar denominado de Tainha e, lá, casou-se com uma mestiça de nome Francisca, conhecida como dona Chiquinha. O casal teve filhos e deu origem a várias gerações. Presume-se que foi Manoel o doador de uma propriedade situada no povoado Rio dos Araçás. Naquele local, surgiu Araçagi. A palavra é tupi e significa “água de araçá”, pela junção de ara’sá (“araçá”) e ‘y (“água”), numa alusão à grande quantidade dessa planta frutífera que se multiplicava, abundantemente, às margens do rio. Em 1870, quando aqui chegou a família Melo, Padre Raulino Ricardo e trabalhadores edificaram a primeira casa

para mim é lugar de vida, de crescimento em contato com a natureza, com as coisas do campo. Lugar onde foi forjada a minha identidade camponesa e onde tive os primeiros contatos com as escolas no campo, em processo de escolarização.

Enquanto estudante, meu processo de escolarização se deu em escolas no campo organizadas por classes multisseriadas⁵, por ocasião da Educação Infantil e dos Anos Iniciais⁶ do Ensino Fundamental⁷. Ao longo de anos de estudos em escolas no campo, observei um recorrente incentivo, por parte dos professores para que eu, ao ser aprovado e promovido para a série seguinte, fizesse minha transferência da escola do campo para uma escola na cidade, sob o argumento de que seria a possibilidade de dar sequência aos estudos, em uma escola com um ensino de melhor qualidade. Esse discurso reforçava a ideia que o ensino oferecido nas escolas da cidade era de melhor qualidade e, ao mesmo tempo, ratificava um descrédito do seu próprio trabalho, reforçando a ideia de que a escola do campo era de qualidade inferior à da cidade.

Somado a tais discursos, alguns conteúdos dos livros didáticos, aos quais tive acesso na escola, reforçavam a ideia da cidade como um lugar melhor para viver. Tal ideologia contribuiu para aguçar em mim o desejo de estudar em uma escola da cidade. A esse respeito, Arroyo (2007), assinala que há uma cultura arraigada de que a cidade se constitui no ambiente ideal para a formação das pessoas, pois, é na cidade onde o espaço civilizatório atingiu um grau avançado de desenvolvimento.

A ideia da cidade como uma representação do moderno e o campo como arcaico, tem sido uma justificativa, quase sempre mascarada, para diminuir os investimentos com a educação no campo e em consequência oferecer uma educação precarizada, acarretando no êxodo para se estudar nos centros urbanos. Essa visão generalista de cultura e de educação,

e o templo. Estava, assim, iniciada a formação do núcleo, um dos mais importantes que integravam o município de Guarabira. Foi o padre Francelino Coelho Viana que conseguiu melhores recursos e construiu a capela. A emancipação Política do município de Araçagi se deu através de Lei Estadual 2 147 de 22 de julho de 1959, resultado da influência política de João Pessoa de Brito, João Felix da Silva e Olivio Câmara Maroja. Araçagi está localizado na microrregião de Guarabira. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, conforme dados do censo de 2010, a população do município de Araçagi era de 17.224 habitantes. Araçagi faz limite com os seguintes municípios: Ao norte: Duas Estradas, Curral de Cima e Sertãozinho; Ao sul: Mulungu, Marí, Sapé e Capim; A leste: Cuité, Mamanguape e Itapororoca; A oeste: Guarabira e Pirpirituba. Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/aracagi/panorama>; <http://www.aracagi.pb.gov.br/historia>. Acesso em 01 de julho de 2018.

⁵ Nessa pesquisa optamos por utilizar o termo “classes multisseriadas”, todavia, “escola multisseriada”, “sala multisseriada”, “turma multisseriada”, também são frequentemente utilizadas para nomear o fenômeno do multisseriamento/multisseriação, no Brasil.

⁶ Cursamos os Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola José Paulo de França, localizada na zona urbana do município de Marí, no Estado da Paraíba.

⁷ Há época usavam-se as nomenclaturas Pré-escolar e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, respectivamente.

assim como a ausência de políticas, tanto no trabalho agrícola e da posse da terra, quanto na área da educação e da saúde, tem desestruturado o modo de vida das pessoas que vivem no e do campo, passando pelo enfraquecimento de sua cultura e pelo desmonte das escolas nessas comunidades (ARROYO, 2007).

Contraditoriamente, a percepção do desinteresse dos jovens pelo campo é confrontada pelo protagonismo dessa mesma juventude na reconstrução do campo a partir da luta por um processo de permanência qualificada no território camponês (CARNEIRO, 2007), pois, longe do isolamento e dialogando com um universo cultural globalizado, o desenvolvimento de uma nova mentalidade rural pode se coadunar com a ideia de quem quer continuar morando no campo e ter acesso à educação e aos campos tecnológicos do conhecimento, com espaços de lazer, trabalho e respeito aos seus valores, bens e redes de sociabilidade.

Verifica-se que os povos do campo não estão passivos diante dessas tentativas de imposição de uma nova cultura e educação, atreladas a um modelo de desenvolvimento econômico que os expulsam da terra e da escola, pois, conforme assinala Ribeiro (2010, p. 184), “o confronto de interesses, entre o que o Estado oferece e as demandas que provêm dos movimentos sociais populares do campo, suscita indagações que ampliam a compreensão dos princípios de liberdade e autonomia dentro de suas propostas pedagógicas”.

As inquietações acerca dos problemas vivenciados por professores que atuam em escolas do campo multisseriadas foram se constituindo a partir do meu envolvimento, enquanto sujeito, nesse espaço, inicialmente como estudante e, posteriormente, como profissional da educação. No exercício profissional na educação básica, a experiência se deu, quase que exclusivamente em escola no campo multisseriada. Tive a primeira experiência como alfabetizador de adultos, através do Programa Alfabetização Solidária⁸, no ano de 1999, na Escola José Alves de Souza, no Sítio Genipapo de Taumatá, município de Aracagi/PB, e lá, percebi que haviam desafios a serem superados.

O primeiro estava relacionado à ausência de formação inicial, necessária à atuação como professor. Ainda estava concluindo o Ensino Fundamental quando tive a oportunidade de participar de uma formação docente de três semanas, todavia, ao me deparar com a realidade da sala de aula, percebi que era insuficiente, diante de uma realidade caracterizada pela heterogeneidade de séries, níveis de aprendizagem e faixa etária.

⁸ O Programa Alfabetização Solidária foi criado pelo Conselho da Comunidade Solidária em janeiro de 1997, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismos entre Jovens e Adultos no País, e desencadear a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos. Foi desenvolvido, principalmente, em municípios das regiões Norte e Nordeste, com índice de analfabetismo na faixa etária dos 15 aos 19 anos, acima de 55%, 48% e 42% (BRASIL, 1998).

O trabalho como docente no contexto da escola do campo multisseriada foi consideravelmente desafiador, pois se tratava de uma realidade que não era problematizada na formação. Havia uma discussão e aproximação inicial sobre um método de alfabetização de adultos, mas não era considerado o fato da turma ser formada por estudantes com diferentes necessidades de aprendizagem. Mobilizado pelo desafio da multissérie, resolvi cursar o Ensino Médio na Modalidade Normal⁹.

Além da experiência com pessoas adultas, em anos seguintes, tive a oportunidade de lecionar para crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também em escolas do campo multisseriadas. Os desafios de exercer a docência em uma realidade que não foi problematizada na formação inicial eram presentes, em contrapartida, na formação continuada, em um dos municípios em que atuei como docente, quando aconteciam encontros pedagógicos com os técnicos da Secretaria de Educação, a prática pedagógica em escolas do campo multisseriadas não eram foco de discussão.

Os momentos de formação continuada que participei, naquele momento, bem como as orientações pedagógicas, oferecidas pelos técnicos da secretaria de educação, pouco contribuíam com a realidade da prática pedagógica, pois tinham como referência o modelo seriado. Inclusive, a orientação dada era a de que era necessário preparar planejamentos separados, de acordo com as séries existentes em sala de aula.

Os desafios da prática pedagógica em escolas do campo multisseriadas provocou-me, no sentido de buscar outros processos e espaços de formação, possibilitando melhor aproximação com as questões relacionadas à temática da Educação do Campo. Como resultado de tais inquietações me graduei nos cursos de Pedagogia e, em seguida, na licenciatura em Letras-Língua Portuguesa.

Apesar de ter prestado concurso público para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Mari/PB, Estado da Paraíba, atuei, sobretudo, na função de coordenador pedagógico em escolas do campo. E, foi com o olhar crítico acerca dos problemas vivenciados nessas escolas, que me aproximei do referencial teórico sobre a Educação do Campo que vem sendo construído pelo Movimento de Educação do Campo¹⁰.

⁹ Ver Baptistella (2003); Scocuglia e Machado (2006).

¹⁰ O Movimento de Educação do Campo configurou-se como um conjunto estruturado de princípios, conceitos e práticas, trazendo um sentido claro de crítica ao sistema capitalista que controla os meios de produção e captura as sociabilidades que sustentam as comunidades tradicionais (ESMERALDO; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2017). Esse movimento tem como marcos de referência o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado no ano de julho de 1997, na cidade de Brasília/Distrito Federal e I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, ambos protagonizados pelos movimentos sociais do campo.

Destaco, especialmente, a experiência profissional desenvolvida, em duas escolas públicas, a Escola Tiradentes e a Escola Zumbi dos Palmares - ambas situadas em assentamentos de Reforma Agrária, em Marí.

O trabalho como supervisor escolar consistia no apoio aos professores/as e gestores/as das escolas do campo, através de encontros para planejamento das ações pedagógicas. Como a maioria das escolas do campo, no município de Mari/PB, eram formadas por classes multisseriadas, enfrentei outras questões relacionadas às práticas pedagógicas desses professores.

Segundo dados coletados na página do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas-INEP, existiam, em 2018, 40 escolas no município de Marí. No quadro abaixo é apresentado a situação de funcionamento, dependência administrativa e localização.

Quadro 01: Escolas do Campo no Município de Marí – distribuição por nome, localidade e forma de organização.

	Nome da Escola	Situação de funcionamento	Dependência administrativa	Localização
1.	Creche Criança Feliz	Paralisada	Municipal	Urbana
2.	Creche Dona Cinda Monteiro	Em atividade	Municipal	Urbana
3.	Creche Municipal Dina Teixeira da Silva	Em atividade	Municipal	Urbana
4.	Creche Sossego da Mamãe	Em atividade	Municipal	Urbana
5.	EMEF Prefeito Eptácio Dantas	Em atividade	Municipal	Urbana
6.	EMEF Professor José Honório Filho	Em atividade	Municipal	Urbana
7.	EMEIEF Aginaldo de Oliveira Pontes	Em atividade	Municipal	Urbana
8.	EMEIEF Cantalice Magalhães	Em atividade	Municipal	Urbana
9.	EMEIEF Lindolfo Monteiro de Oliveira	Extinta	Municipal	Urbana
10	EMEIEF Nova Esperança	Em atividade	Municipal	Urbana
11	EMEIEF O Nazareno	Em atividade	Municipal	Urbana
12	EMEIEF Pedro	Em atividade	Municipal	Urbana

	Leite Filho			
13	EMEIEF Professor Jose Vieira Leal	Em atividade	Municipal	Urbana
14	EMEIEF Professora Maria Anunciada Dias	Em atividade	Municipal	Urbana
15	EMEIEF Professora Maria Cabral de Melo	Em atividade	Municipal	Urbana
16	EMEIEF Professora Maria das Dores Silva	Em atividade	Municipal	Urbana
17	EMEIEF Professora Maria das Neves de Paula Arruda	Em atividade	Municipal	Urbana
18	EMEIEF São Vicente de Paulo	Extinta	Municipal	Urbana
19	EMEIEF Antônio Alexandre de Melo	Em atividade	Municipal	Rural
20	EMEIEF de Piripirí	Em atividade	Municipal	Rural
21	EMEIEF do Barro	Em atividade	Municipal	Rural
22	EMEIEF Domingos Pedro Franco	Em atividade	Municipal	Rural
23	EMEIEF Tiradentes	Em atividade	Municipal	Rural
24	EMEIEF Zumbi dos Palmares	Em atividade	Municipal	Rural
25	EMEIEF de Açude Grande	Paralisada	Municipal	Rural
26	EMEIEF da Mata	Paralisada	Municipal	Rural
27	EMEIEF São Gonçalo	Paralisada	Municipal	Rural
28	EMEIEF Guilhermina Arruda	Extinta	Municipal	Rural
29	EEEF Augusto dos Anjos	Em atividade	Estadual	Urbana
30	EEEF Luís Maria De França	Em atividade	Estadual	Urbana
31	EEEFM José Paulo de França	Em atividade	Estadual	Urbana
32	Centro de Educação Infantil	Em atividade	Privada	Urbana
33	EMEF Eulália Olindina da Paixão	Em atividade	Privada	Urbana
34	Escola Especial de reabilitação - APAE	Em atividade	Privada	Urbana
35	Escola Integral Paraíso Infantil	Em atividade	Privada	Urbana

36	Escolinha Risque e Rabisque	Em atividade	Privada	Urbana
37	Escolinha Shalon	Em atividade	Privada	Urbana
38	Instituto Educacional Caminho do Saber	Em atividade	Privada	Urbana
39	Instituto Educacional Sonho Encantado	Em atividade	Privada	Urbana
40	Instituto Educar	Em atividade	Privada	Urbana

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados no Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (2018).

A partir dos dados do quadro 1, verificou-se que, das 40 escolas existentes no Município de Mari, 9 são privadas e 31 públicas. Dessas, 03 são de dependência administrativa estadual e 28 municipal, sendo 18 localizadas em área urbana e 10 no campo, das quais, 1 foi extinta e 3 paralisadas, evidenciando que, quase a metade dessas escolas foram fechadas e nucleadas com outras.

Segundo dados da Secretaria de Educação do Município de Marí, o fechamento das referidas escolas se justificou, especialmente, pela baixa quantidade de alunos e, por consequência a organização dos educandos em classes multisseriadas, que “dificultaria” a qualidade do ensino ofertado nessas comunidades.

Através de visitas às escolas do campo do município de Mari, a partir de informações e dados fornecidos pelos respectivos diretores e/ou supervisores, verificamos que, no ano 2018, das 6 escolas que estavam em atividade, 4 eram formadas por classes multisseriadas e 2 seriadas. Verificou-se uma política de fechamento e/ou extinção de escolas no campo, visando à implantação da nucleação escolar ou mesmo o transporte dos alunos do campo para escolas da cidade ou em comunidades próximas.

Entende-se por nucleação em escolas no campo o processo pelo qual se desloca crianças e jovens, especialmente nos níveis da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de escolas localizadas em comunidades e/ou povoados que apresentam pouca quantidade de matrícula para estudar em outras escolas de comunidades próximas ou em áreas urbanas, acarretando o fechamento de escolas (RODRIGUES et al. 2017). O Processo de fechamento de escolas que vem se acentuando entre os anos de 1997 e 2013, conforme pesquisa realizada por Santos (2015, p. 94),

[...] foram fechadas 66.783 escolas na Educação Básica, no Brasil, sendo 59.261 delas, ou seja, 88,73% nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste intervalo de tempo, enquanto o meio urbano teve um crescimento significativo no número de escolas, em todos os subníveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), passando de 87.921 para 119.890 (um crescimento de 36,36%), no meio rural o decréscimo foi de 48,53, caindo de 137.599 para 70.816 no mesmo período apurado. Quando se considera o caso dos anos iniciais, os índices são mais alarmantes. Na área urbana, houve um crescimento significativo, passando de 31.942 para 62.171; entretanto, no meio rural, este número caiu de 122.691 para 62.459, expressando a extinção de 49,09% das escolas.

Esses dados demonstram um processo contínuo de fechamento de escolas no campo em todo o Brasil, evidenciando que a educação nesse espaço não tem sido priorizada nas políticas de educação, como pode ser verificado em documentos oficiais, a exemplo do Plano Nacional de Educação – PNE de 2001, em que fica evidente a posição do Governo Federal, quanto ao fechamento e/ou extinção de escolas no campo.

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2001, p. 49).

O processo de nucleação das escolas no campo e/ou de criar escolas-pólo ratifica a face neoliberal que orienta a oferta da educação preocupada, principalmente, na racionalidade econômica da lógica do custo-benefício do Estado. A esse respeito, Ribeiro (2010, p. 183) ressalta que:

[...] a decisão é tomada com a justificativa de racionalizar os meios e os recursos correspondentes ao custo/aluno, a partir da transferência da responsabilidade dos Estados para os municípios, em decorrência do preceito constitucional de obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos.

Essa lógica desconsidera o direito das crianças e jovens de ter acesso à educação próximo ao local de moradia. Com isso fecham-se escolas no campo, sendo seus alunos transferidos e transportados para uma escola núcleo, geralmente construída nas sedes dos municípios para onde se deslocam professores e alunos.

A tendência de fechamento e nucleação de escolas no campo constatada no Plano Nacional de Educação de 2001 evidencia uma contradição com outros documentos oficiais do Governo Federal, a exemplo da Lei de Diretrizes e Base 9394/96 que, em seus artigos 23 e 28 propõe diferentes formas de organização curricular das escolas no campo, estimulando o

processo de superação da fragmentação instituída pelo modelo curricular seriado (BRASIL, 1996).

Tal divergência também pode ser notada na Resolução do Conselho Nacional de Educação 2/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, estando assim colocado: “Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2012, p. 54).

Por sua vez, as estratégias do Plano Nacional de Educação de 2014 sinalizam para o atendimento ao direito à escolarização dos sujeitos do campo, fomentando o atendimento das populações camponesas, indígenas e quilombolas, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em suas respectivas comunidades, limitando a nucleação de escolas, assim como o deslocamento de crianças e jovens (BRASIL, 2014).

Importante salientar que o contexto em que foi produzido o Plano Nacional de Educação de 2001-2010 e o de 2014-2024 era muito diferente, inclusive, neste último temos uma organização dos povos do campo consistente. A despeito de algumas evidências de conquistas, permanece o fechamento das escolas no campo, o que nos leva a entender a dialética que move realidades díspares. Assim, conquistas importantes devem ser contabilizadas, como a construção de novas escolas em acampamentos rurais, a oferta de cursos de formação de professores em nível superior, como Escola da Terra entre outras.

É inegável que a luta dos povos do campo para a criação de acampamentos com infraestrutura e serviços básicos como saúde, educação é indício de um movimento de retorno ao das populações que ali viviam em condições precárias, principalmente sem o direito à propriedade da terra ou que emigraram para as periferias das cidades, vivendo à margem do desenvolvimento humano. Sobre esse aspecto, assinalam Taffarel, Munarim (2015, p. 45):

Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas.

Considerando essa análise, retomamos a reflexão sobre o quantitativo do fechamento de escolas no campo no Estado da Paraíba, no período de 2009 a 2012, a partir da afirmação de Rodrigues *et al.* (2017, p. 711) que:

A Paraíba, por sua vez, proporcionalmente, é o Estado com o segundo maior número de fechamentos na região Nordeste, apresentando 506 (quinhentos e seis) escolas fechadas no período, o que significa, em termos percentuais, um índice de 15,63%, perdendo apenas para o Estado do Ceará, que obteve o número de 1.154 escolas fechadas, correspondendo ao percentual de 22,73%.

Nota-se, porém, que a luta dos movimentos sociais do campo por Educação do Campo, soma-se à luta pelo não fechamento de escolas do campo, especialmente, a partir dos primeiros anos do século XXI. Lutar por uma Educação do Campo e pelo não fechamento de escolas do campo converge para outra proposta de educação, a qual tem seu sentido conferido pelos movimentos sociais de luta pela terra e pela reprodução histórico-social do campesinato como grupo social (MENDES; CARVALHO; SILVA, 2016).

Ao contrário de serem fechadas escolas no campo¹¹, faz necessário que outras sejam construídas, instaladas e/ou ampliadas, permitindo às pessoas que residem no campo, o acesso a todos os graus, níveis e modalidades de ensino, garantido a permanência, o percurso educativo com qualidade e a conclusão exitosa da escolarização até o seu mais elevado patamar. Ao fazerem referência às escolas do campo multisseriadas, professores e gestores as definem como um problema que precisa ser resolvido, ou melhor, afirmam que a singularidade desse modelo educacional dificulta o trabalho docente na sala de aula.

Essa compreensão respalda-se na racionalização do trabalho docente, incorporado à gestão educacional, especialmente na década de 1990, por ocasião do processo de municipalização, provocada pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental-FUNDEF, que promoveu condições para a formação de quadros mais organizados no âmbito das Secretarias Municipais de Educação (SANTOS; MOURA, 2009).

Impulsionado pelos desafios postos por essa atuação, realizei um curso de Pós-Graduação em Supervisão Escolar, tomando como objeto de estudo a formação de professores de escolas do campo. Nesse momento, realizei, pela primeira vez, uma discussão interseccional entre Educação e Escola do Campo.

Dando continuidade à qualificação da formação, entre os anos de 2008 a 2010, realizei a pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Como objeto de pesquisa, tive como ponto de partida o processo de discussão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Campo, (COSTA, 2010)

¹¹ Ver também (JANATA; ANHAIA, 2015).

e como *lócus* de investigação, a Escola Tiradentes, localizada no Assentamento Tiradentes, no município de Marí.

Outro espaço de aprendizagens que contribuiu para o direcionamento do foco desta pesquisa foi a experiência como formador de professores de escolas do campo. A primeira atuação se deu, por duas vezes, consecutivas, através do Programa Escola Ativa, no município de Marí. O Programa Escola Ativa (PEA) teve vigência no Brasil entre os anos de 1997 à 2012, e apresentava uma estratégia metodológica destinada à formação de professores de escolas que possuíam o modelo das classes multisseriadas. O programa era direcionado ao atendimento das regiões com baixa densidade populacional e que apresentavam problemas de baixa qualidade educacional.

O PEA é originário de uma proposta desenvolvida na Colômbia, na década de 1970, com o nome de Escuela Nueva, destinado às escolas do campo multisseriadas. Durante a década de 1970, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC), apresentou e promoveu ações na América Latina para desenvolver e melhorar a qualidade das escolas com classes multisseriadas, espelhando-se na experiência desenvolvida na Colômbia (AZEVEDO, 2010).

No Brasil, o PEA desenvolveu-se, principalmente, a partir do ano 1996, nos Estados do Nordeste, através do Fundo de Desenvolvimento da Escola-FUNDESCOLA, inicialmente financiado pelo Banco Mundial, cujo objetivo era “melhorar a qualidade do desempenho escolar em turmas multisseriadas das escolas do campo” (BRASIL, 2008, p. 33).

No ano 2007, encerradas as transações com o Banco Mundial, esse programa passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, passando a ser financiado com recursos do Ministério da Educação-MEC. A partir do ano 2008, expandiu-se para todo o país, assumindo dimensão nacional, tendo uma adesão de, aproximadamente, 3.100 municípios (D’AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. 2012).

A experiência como formador do PEA foi relevante por diversos fatores, contudo, destaco a aproximação e o conhecimento do método por meio de cursos para formadores e coordenadores municipais do referido programa, possibilitada através da convivência, nos momentos de socialização e da troca de experiências pedagógicas, como também, por meio da formação com professores de várias regiões do Estado da Paraíba, ocasionando uma melhor compreensão dos processos, dos desafios e das possibilidades inerentes à prática pedagógica de professores que atuam nas escolas do campo multisseriadas.

Outro momento profícuo em termos de aprendizagens se deu nas formações que foram realizadas no município de Mari/PB, na condição de formador, envolvendo os professores/as e gestores/as de escolas do campo multisseriadas, tendo em vista que tive a oportunidade de participar e problematizar as discussões levantadas por eles/as sobre a prática pedagógica nessa realidade. Os desafios da prática pedagógica em escolas do campo multisseriadas era uma temática constantemente, presente nas intervenções e na socialização de experiências entre os/as professores/as.

No ano 2011, através de concurso público, ingressei como professor do Ensino Superior, no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, atuando nos cursos de formação de professores¹², especialmente, Pedagogia-Licenciatura com Área de Aprofundamento em Educação do Campo¹³, o qual tive a oportunidade de atuar, também, como coordenador, no biênio 2013-2015.

No campo da Extensão Universitária, em parceria com outros professores, participei do planejamento e execução de projetos de formação continuada, envolvendo professores/as e gestores/as que atuavam e/ou atuam em escolas do campo multisseriadas, através do programa de Apoio às Licenciaturas – PROLICEN¹⁴, da Universidade Federal da Paraíba, seja na condição de coordenador, seja como colaborador, quais sejam: Ano 2012 - Projeto Educação e Formação Continuada de Educadores nas Escolas do Campo nos Municípios da Área Metropolitana de João Pessoa (integrante/colaborador); Educação do Campo e Formação de Professores nas Escolas Zumbi dos Palmares e Tiradentes-Mari/PB (coordenador); 2013 –

¹² No período de 2011 a 2015, uma vez que, de 2 de fevereiro de 2016 a 28 de fevereiro de 2019, nos encontramos afastado das atividades acadêmicas para a realização dessa pesquisa de doutorado, conforme Portaria PROGEP/UFPB, N. 649, de 05 de abril de 2016.

¹³ O Curso Pedagogia, Licenciatura com área de Aprofundamento em Educação do Campo foi implementado por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sendo aprovado pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 47 de 28 de abril de 2009. Funciona no Centro de Educação, do campus I da Universidade Federal da Paraíba. O referido curso apresenta uma proposta de formação superior inicial de educadores para atuarem nas escolas do campo, partindo da reflexão e das necessidades dos povos do campo, no contexto das políticas públicas de ações afirmativas, em resposta às lutas dos Movimentos Sociais por uma educação de qualidade e contextualizada com as suas especificidades (SANTOS, 2017, p. 09).

¹⁴ O Programa de Apoio às Licenciaturas – PROLICEN é desenvolvido pela Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, visando a melhoria da qualidade dos Cursos de Licenciatura da UFPB e cursos afins às licenciaturas que privilegiem ações pedagógicas voltadas para a Educação Básica. Tem como objetivos atender aos princípios de qualidade que assegurem a garantia do ingresso, da permanência e da conclusão pelos alunos das diversas licenciaturas; desenvolver ações que favoreçam a melhoria da qualidade dos cursos de Licenciatura e/ou cursos afins às Licenciaturas da UFPB; propiciar uma efetiva articulação dos cursos de Licenciatura com a Educação Básica, favorecendo a integração e a parceria da UFPB com a Rede Pública de Ensino; promover a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimentos; propiciar a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação de profissionais para a Educação básica e definir atividades de intervenção nas áreas contempladas por cada projeto, objetivando favorecer a formação do licenciado e a melhoria da qualidade na Educação Básica (BRASIL, 2017).

Educação do Campo e Formação de Educadores nas Escolas dos Assentamentos Sede Velha do Abiaí, Teixeira e Camucim-Pitimbu/PB (coordenador); Educação do Campo e Formação de Educadores nas Escolas dos Assentamentos Apasa, Nova Vida e 1º de Março do Município de Pitimbu-PB (integrante/colaborador). No ano 2014 - Formação continuada de educadores do campo no Município de Alhandra – PB (integrante/colaborador).

Essa vivência me possibilitou outras aproximações com questões relacionadas à prática pedagógica de professores que atuam em escolas do campo, especialmente, considerando a especificidade das classes multisseriadas, uma vez que as/os participantes tinham a oportunidade e eram constantemente provocados a socializar suas experiências como docentes. Os desafios da prática pedagógica em escolas do campo multisseriadas se configuraram como principal temática problematizada pelos/as professores/as, por apresentar-se como desafiadora, considerando as especificidades dessa forma de organização do ensino.

Nesse sentido, tenho me dedicado a reflexão e ao aprofundamento sobre a Educação e a Escola do Campo através do “Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo”, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq¹⁵, do qual faço parte e temos a oportunidade de realizar estudos e reflexões sobre as temáticas mencionadas ou a elas relacionadas.

2.2 Justificando o lócus da pesquisa: a experiência das oficinas pedagógicas na Escola Zumbi dos Palmares

Dentre as vivências citadas no item anterior, destacamos a experiência com a Escola Municipal Zumbi dos Palmares. A escolha desta escola, enquanto Lócus dessa pesquisa de doutorado, se deu em decorrência das múltiplas experiências vivenciadas, desde a minha atuação como coordenador pedagógico, 2002 a 2007, em que desenvolvi ações de organização e reconhecimento da escola pelo Ministério da Educação.

Importante que escolha da Escola Zumbi dos Palmares como lócus de investigação dessa pesquisa se deu pelo fato desta ser a única escola do campo multisseriada, do município de Marí, que está inserida em um contexto de organização política de camponeses/as e que há indícios de práticas pedagógicas alinhadas à concepção de educação e escola, defendidas pelo Movimento da Educação do Campo.

¹⁵ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Fonte: <http://cnpq.br>. Acesso em dezembro de 2016.

O diferencial político pedagógico desta escola que, por sua vez, é alinhado à perspectiva da Educação do Campo, deve-se à participação e o envolvimento dos educadores da Escola Zumbi dos Palmares em um projeto de extensão, iniciado no ano de 2006. O primeiro projeto teve como título “Educação Popular do Campo em Assentamentos de Reforma Agrária objetiva: trabalho e formação” e teve como objetivos

[...] contribuir para a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem que nelas se efetiva; promover um processo de reflexão sobre a prática escolar, envolvendo a ação-reflexão-ação e relacionando os pressupostos da educação popular do campo em uma relação dialógica e interdisciplinar; oportunizar estudos sistemáticos sobre a Educação do Campo, a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do campo e dos documentos produzidos pelos movimentos sociais do campo; refletir com os professores acerca do cotidiano da sala de aula no que se refere aos elementos teórico-metodológicos e da avaliação escolar; discutir a realidade do educando, buscando o desenvolvimento de uma prática escolar embasada nos princípios da Educação Popular, da Educação do Campo (EC) e da interdisciplinaridade e avaliar, juntamente com os professores, os resultados dos estudos sistemáticos desenvolvidos, bem como a construção e execução deste na organização do trabalho escolar (BATISTA, 2009).

As formações com os professores eram realizadas em encontros mensais, coordenado por uma professora e estudantes do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba e os professores da Escola Zumbi dos Palmares e, a partir do ano de 2008, passaram a participar, também, os professores da Escola Tiradentes¹⁶. A formação de professores foi e tem sido uma das temáticas discutidas pelo Movimento da Educação do Campo, explícito no texto final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo que, entre outras questões, foi evidenciado o trabalho do educador do campo, ressaltando que a sua valorização passa, também, por uma política de formação continuada.

A formação de professores habilitados, reconhecidos como profissionais vinculados a um plano de carreira e possibilidade de permanência no local de trabalho, com conhecimento da realidade dos seus alunos, passa tanto pela formalização de um espaço próprio para escola no próprio local onde os alunos estão, assim como por prever a formação inicial e continuada de educadores (DECLARAÇÃO FINAL, II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, p.27, 2004).

¹⁶ A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes está localizada no Assentamento Tiradentes, no município de Mari, no Estado da Paraíba. A história da Escola Tiradentes está intrinsecamente ligada à luta por reforma agrária, emergindo da necessidade de se ter uma escola para atender aos filhos dos camponeses acampados, a partir do momento da formação do acampamento, em setembro de 1999 (COSTA, 2010).

A expressão “formação continuada” já passou por várias concepções, quais sejam: treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem. Estas concepções supõem ações e tomadas de decisões para viabilizá-las e estão relacionadas com o tempo histórico e o contexto político no qual surgiram (PEREIRA, 1999).

Na década de 1980, no Brasil, verificou-se um movimento de ruptura aos pensamentos tecnicistas até então predominantes, provocando uma revisão nas concepções sobre formação continuada de professores, evidenciando que seria preciso formar um profissional de educação com ampla compreensão da realidade de seu tempo, possibilitando-lhes uma postura crítica, de modo que favorecesse condições de transformação das condições da escola, da educação e da sociedade (BRASIL, 2006).

A Formação Continuada é desenvolvida através de atividades de estudos e pesquisas, planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores, tendo como pressupostos as necessidades e conhecimentos derivados das experiências docentes, alicerçando-se na reflexão teórico-crítica, considerando os determinantes sociais mais amplos e suas aplicações no cotidiano do educador e no seu processo profissional.

O professor em processo de formação torna-se o sujeito que valoriza as incursões teóricas, as experiências profissionais e os saberes na prática, sendo possível assumir um perfil de profissional investigador, capaz de rever sua formação, facilitando a compreensão e o enfrentamento das dificuldades em seu cotidiano escolar. Conforme assinalam Pimenta e Anastasiou (2008, p. 264),

As transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que se pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam a colaboração dos professores para transformar as instituições de ensino em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico.

Como mencionado pelos autores, repensar as práticas cotidianas e refletir sobre o que se realiza é um processo de reconstrução da experiência, possibilitando o conhecimento mútuo entre os pares, o coletivo e a instituição, sendo fundamental no processo de fortalecimento da identidade dos educadores. Para que a escola cumpra a função de ensinar e formar cidadãos ativos na construção de uma sociedade com igualdade e justiça é preciso articular a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor, que deve estar a serviço da reflexão e da produção de conhecimentos sistematizados.

A formação de professores das escolas do campo foi contemplada na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo 12, que trata do exercício da docência na Educação Básica. No parágrafo único desse mesmo artigo evidenciam-se questões relacionadas à formação continuada. “Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (BRASIL, 2002, p.85).

No Artigo 13 da mesma resolução, estão definidos os componentes norteadores para a formação de professores das escolas do campo, quais sejam:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p.85-86).

Ratificando a necessidade de uma formação específica para os professores das escolas do campo, o Decreto nº 7.352, de 4/11/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, em seu artigo 1, parágrafo 4, concebe à “oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2010, p.1), como uma das condições necessárias para a efetivação da educação do campo, em escolas do campo.

No artigo 4º desse mesmo decreto são apontadas ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação às populações do campo, sendo de responsabilidade dos Estados, Distrito Federal e Municípios brasileiros, através de apoio do Ministério da Educação e, dentre essas ações destacam-se a “formação inicial e continuada específica de professores” e gestores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (BRASIL, 2010, p.3).

A formação continuada que foi realizada na escola Zumbi dos Palmares pretendia que os professores tivessem a oportunidade de estudar e conhecer os princípios pedagógicos da Educação do Campo, alinhados à concepção de educação popular freireana, especialmente no que se refere aos temas geradores, na expectativa de que, a partir do Projeto Político-Pedagógico, passasse a introduzir uma concepção de currículo, tendo como princípios os

saberes dos sujeitos, possibilitando uma reflexão crítica sobre seus processos de trabalho, de vida, de cultura, servindo de matéria prima para a construção/reconstrução dos conhecimentos, em diálogo entre professores e estudantes, visando uma práxis transformadora no processo ensino-aprendizagem,

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma não estruturada (FREIRE, 1983, p. 98).

Como citado, o diálogo, mediado por questões, temas ou problemas da comunidade, refletidos, também, à luz dos conhecimentos científicos contribui para a sistematização dos conhecimentos do povo, promovendo uma síntese do concreto pensado, podendo contribuir para uma melhor ação.

Os encontros pedagógicos aconteciam uma vez ao mês, o dia inteiro. No turno da manhã eram discutidas questões relacionadas ao tema gerador em estudo, a partir do conhecimento prévio dos professores, depois eram feitas leituras e discussões para aprofundamento da temática.

No turno da tarde, a partir das questões levantadas pelos presentes, planejavam-se as atividades mais gerais para serem desenvolvidas em sala de aula, respeitando-se os níveis de ensino dos educandos. Na escola, dava-se continuidade ao planejamento das atividades, em reuniões com os professores, o supervisor escolar e o gestor. Dessa forma o planejamento era direcionado a partir das dificuldades e das necessidades que surgiam durante a prática pedagógica dos professores, em suas respectivas escolas.

Nesse processo evidenciava-se a importância do planejamento como espaço privilegiado de trocas e construção de conhecimentos, necessários à prática pedagógica que considera as pessoas envolvidas (educandos, educadores, funcionários, pessoas da comunidade), como protagonistas da aprendizagem. Inicialmente os temas geradores estudados nas oficinas foram sugeridos pelos professores que delas participavam. Depois emergiram de pesquisas de campo, realizadas pelos alunos no assentamento em que a escola está situada, quais sejam: assentamento e acampamento; meio ambiente; reserva ambiental; agricultura familiar camponesa; água e agrotóxico.

Ressalta-se o caráter dinâmico das oficinas pedagógicas, pois, dependendo do tema que era estudado, realizaram-se aulas passeios ou de campo, pelo assentamento, para conhecer as situações originárias da escolha de determinados temas. Essas oficinas se desenvolviam por meio de discussões sobre a realidade social, cultural e política, do contexto dos estudantes,

buscando, os significados sociais e as possibilidades de avanços e intervenção crítica na construção do conhecimento. As formações que esses professores vivenciaram contribuíram para uma prática pedagógica que tem como princípio a realidade dos estudantes.

As Oficinas Pedagógicas são entendidas como práticas educativas que promovem uma integração entre teoria e prática, proporcionando a troca entre os saberes populares, os conhecimentos científicos e as proposições políticas dos movimentos sociais, através da participação ativa e dialógica dos sujeitos envolvidos no processo (BATISTA, 2009).

As oficinas pedagógicas como dinâmica de organização e realização das formações com os professores buscavam suscitar ação-reflexão-ação, ou melhor, *práxis*, a partir de estudos, reflexões de atividades pedagógicas de uma forma dinâmica, com a atuação de todos os participantes, possibilitando uma reflexão coletiva da prática pedagógica dos sujeitos da escola, na perspectiva de suscitar a discussão, elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico das escolas, tendo em vista as proposições da educação do Campo.

Andrade e Moita concebem a oficina pedagógica como um recurso pedagógico, uma vez que:

[...] favorece a articulação entre diferentes níveis do ensino (...) e tipos de saberes (o saber popular e o saber científico transmitido pela escola). Além disso, concorre para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e, neste, para a formação e o trabalho docentes. Esse recurso ainda estabelece ou aprimora vínculos interpessoais na própria escola (2007, p.01).

A prática pedagógica orientada por Temas Geradores evidencia uma concepção de currículo contextualizado que proporciona a abertura dos professores para incorporar, em suas aulas, questões significativas do contexto do qual a escola faz parte. Considera a ação pedagógica como processo flexível em que a comunidade possa contribuir, sugerindo os temas que precisam e podem ser estudados na sala de aula.

A partir do momento que na aula abre-se espaço para discutir assuntos que têm significado ante a realidade da comunidade, a escola passa a incorporá-la em sua dinâmica como elemento provocador da ação pedagógica. O trabalho com temas geradores evidencia a reflexão da prática docente ancorada em um novo pensar e fazer educativo. Os problemas vivenciados pelos moradores do assentamento passaram a ser discutidos no planejamento da escola e, por sua vez, estão sendo integrados ao seu currículo.

A prática pedagógica passa a respaldar-se na realidade dos estudantes, considerando seus conhecimentos, sua cultura, sua história, aproximando-os da proposta de formação defendida pelo movimento da Educação do Campo, na perspectiva de formar o cidadão para que este possa, no campo interagir com outras realidades.

À medida que a prática pedagógica caminha nessa direção, o estudante passa da condição de ouvinte a protagonista de sua aprendizagem. O protagonismo do estudante do campo em sua aprendizagem está posto no inciso I do Art. 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: “I – [...] o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo” (BRASIL, 2002, p.41).

Nesse artigo das Diretrizes constam as condições fundamentais para o desenvolvimento real das escolas do campo, dentre as quais, destaca-se, o reconhecimento das crianças, jovens e adultos do campo como principais sujeitos na construção do conhecimento a partir de suas próprias realidades, do lugar onde vivem, estudam e trabalham.

2.3 Compreendendo as categorias de análise da pesquisa

A partir do conjunto das experiências supracitadas chegamos a problematização deste estudo, explicitada na introdução deste trabalho, questionando assim: como as práticas pedagógicas norteadas pelos princípios da educação popular do campo, adotadas pela Escola Zumbi dos Palmares, contribuem para pensar uma organização curricular diferenciada para as escolas do campo multisseriadas? Propomos analisar as práticas pedagógicas adotadas pela Escola Zumbi dos Palmares em Marí, à luz de um referencial teórico e metodológico que orienta os princípios da Educação Popular do Campo, cuja perspectiva transformadora que embasa o Projeto Político Pedagógico dessa escola, acena para a possibilidade de se inscrever uma organização curricular diferenciada para as escolas do campo multisseriadas.

Com base na problematização e no objetivo delineado, adotou-se algumas categorias de análise, sendo estas: *Práticas Pedagógicas*, *Classes Multisseriadas*, *Educação Popular*, *Escola do Campo e Currículo*. Vale ressaltar que, apesar de tratarmos de conceitos diferenciados, buscamos, neste estudo, interrelacioná-los, de maneira que sejam observadas as relações intrínsecas entre cada uma destas categorias, no âmbito das práticas pedagógicas na Escola Zumbi dos Palmares.

A primeira categoria destacada é a *prática pedagógica*, entendida por Veiga (2008, p. 17) como, “[...] atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto fórmula, anseios, onde está presente a subjetividade humana e um lado real, material, propriamente prático, objetivo”. Segundo essa interpretação da autora, este conceito compreende a relação de complementaridade entre a teoria e a prática, isto é, há um

conjunto sistematizado de idéias pedagógicas que são aplicadas na escola, mediante as condições concretas desse espaço e a realidade dos diversos atores sociais que a constitui:

[...] A teoria e a prática pedagógica não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontra-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo (VEIGA, 2008, P. 17).

Uma vez sendo priorizada a teoria em detrimento da prática, é possível pautar-se por uma posição idealista. Também, quando o foco é direcionado, excessivamente, na prática é possível que algumas distorções sejam geradas, evidenciando o ativismo e o utilitarismo. Entende-se por práticas pedagógicas a unidade integrada da teoria na constituição de uma ação humana de transformação da natureza e da sociedade. A prática pedagógica se constitui como práxis quando busca transformar uma determinada realidade que emerge no cotidiano da sala de aula e de outros espaços escolares, guiando-se por resultados ou objetivos determinados, que são de natureza teórica.

Também se pode conceber a prática pedagógica como uma ação social orientada por objetivos, finalidades e conhecimento. É uma dimensão da prática social, permeada de contradições e conflitos (VEIGA, 2008). A autora destaca que a prática social está imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade. Portanto, um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar.

Conforme Caldeira e Zaidan (2013, p. 21), “[...] na prática pedagógica estão presentes a ideia e a ação, que buscam transformar a realidade, ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação”. Conforme explicitado pelas autoras, a prática pedagógica do professor exige uma investigação dos aspectos objetivos e subjetivos da realidade vivida a ser percebida pelos sujeitos sociais e escolares.

Essa perspectiva de prática pedagógica evidencia fortemente uma relação de unidade entre teoria e prática, na perspectiva de um caráter criador, tendo como ponto de partida e de chegada a prática social (VEIGA, 2008). A prática pedagógica do professor evidencia a compreensão da realidade sobre a qual vai atuar na perspectiva de uma visão crítica e criativa dos processos relacionados ao ensino.

A prática pedagógica pode ser compreendida por um viés de dicotomia ou de unidade. Sobre o viés da dicotomia, a prática pedagógica é compreendida a partir de uma dissociação da teoria, enfatizando-se pela total autonomia desta, de maneira tal que se constitui como uma unidade. Já na segunda, forma uma unidade indissolúvel com a teoria em

recíproca relação de dependência e complementação, porém, mantendo identidade distinta desta (FERREIRA, 2014).

Segundo Silva (2009), é preciso não confundir ou não reduzir a concepção prática pedagógica à prática docente, pois, embora seja fundamental o trabalho do professor, ele configura apenas um dos polos que compõe a prática pedagógica, trazendo o atributo “[...] de ser exercida por profissional do ensino, cuja ação, seja ela sistemática ou assistemática, dá-se sempre no ambiente escolar” (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014, p. 113).

Nessa concepção a prática pedagógica não se limita à prática docente, mas a inclui, haja posto que constitui-se em um processo que se dá em vários espaços, buscando atender às necessidades sociais por meio de práticas e teorias que consideram a complexidade da sala de aula, uma vez que este espaço está inserido em uma instituição escolar e em um determinado contexto sócio histórico e cultural.

É limitado atribuir à prática pedagógica apenas a ação docente, esquecendo-se que a contribuição à formação humana também é responsabilidade da agência formadora (docentes, gestores e discentes). Nesse sentido destaca-se a observação de Souza, Batista Neto e Santiago (2009, p. 24), ao destacarem que é preciso “[...] afinar nossa reflexão para não confundir ou não reduzir a concepção de prática ou práxis pedagógica à prática docente”.

Considerando a perspectiva de prática pedagógica enquanto práxis, cabe aqui as considerações de Vázquez (1977, p. 5), ao assinalar que o termo práxis designa “[...] a atividade material do homem social” sem o caráter estritamente utilitário, compreendido no senso comum. Em vista disso, a prática pedagógica que se funda na ideia de práxis anunciada pelo referido autor, trata-se de uma ação reflexiva que vai além do ponto de vista imediato e limitado de prática pedagógica, dissociada da teoria. Trata-se de uma ação que ultrapassa a consciência comum, aliando-se à uma consciência reflexiva e transformadora de ensinar-aprender.

[...] a práxis nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VÁZQUEZ, 1977, p. 208).

A práxis pedagógica, enquanto conceito, se constrói a partir de diversos elementos constituintes: culturais, pedagógicos e institucionais. Souza (2009, p.8) é enfático ao destacar essas relações ao definir práxis pedagógica como:

[...] inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos.

Ao falarmos de práxis pedagógica está se referindo a um fenômeno macrosocial que agrega diversos elementos. No âmbito escolar, o autor compreende que a práxis pedagógica é uma ação coletiva institucional que articula docentes, discentes, gestores, como também, aqueles que estão envolvidos nas finalidades educacionais da escola (comunidade, pais, funcionários, etc). A finalidade educacional, por sua vez, deve estar atrelada às necessidades advindas do contexto histórico cultural pelo qual aquela realidade escolar se situa, e assim a práxis pedagógica se constitui:

A concepção de práxis pedagógica que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos. Essa é nossa aposta, nossa hipótese e nossa tese” (SOUZA, 2009 p.9).

Entendemos a práxis como uma atividade transformadora, cujo elemento principal é a compreensão dialética entre prática e teoria. Tomamos a proposta freireana e sua compreensão de práxis pedagógica:

[...] estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 2005, p. 79).

Consideramos que a prática dissociada da teoria, ou o inverso, seria algo vazio, sem valor social e político. É na relação dialética entre teoria e prática, ou em outras palavras, é na práxis pedagógica que se constitui a essência do processo educativo escolar. Para Gamboa (2007, p. 8), o entendimento da práxis pedagógica exige duas condições preliminares.

A primeira refere-se à unidade dos termos: não podemos conceber a teoria separada da prática; ou seja, o ser separado do pensamento. A existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas. [...]. A segunda condição refere-se à necessidade de articular a relação teoria e prática com contextos interpretativos mais amplos, isto é, tanto a prática como as teorias sobre essa prática não podem ser entendidas separadas ou isoladas em si mesmas.

Ao se reportar à teoria e à prática, o citado autor apoia-se na concepção de práxis como atitude humana teórica e prática de transformação da natureza. Conforme Freire (2005, p.25), “a práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

Tendo como fundamento a Educação Popular entendemos que as práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriadas, devem considerar a diversidade de espaços sociais e a especificidade dos povos do campo, suas culturas, modos de produção da vida. Importante se faz que o professor compreenda que a educação acontece em todos os espaços de interação, estabelecidos e vividos pelas pessoas.

A ação do professor trata de situações, questões e problemas vivenciados no cotidiano e na realidade dos estudantes, provocando uma reflexão e possibilitando à aquisição e apreensão dos conhecimentos que atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

As práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriadas devem aliar-se às estratégias de ensino com outros espaços de aprendizagem que fazem parte da vida dos atores sociais envolvidos em um exercício contínuo de pesquisa, de reflexão e de construção de conhecimentos. É nesse sentido que buscamos nos princípios da educação popular¹⁷ o suporte para pensar a prática pedagógica enquanto práxis (teoria/prática), tomando como foco de nossa análise a realidade identitária da Escola Zumbi dos Palmares.

Não é difícil encontrar uma relação direta entre práxis pedagógica e Educação Popular, isto porque esta última tem como princípio a práxis e, pensar uma pedagogia transformadora é entender a amplitude dos processos formativos que estão para além dos muros da escola, implicando uma reflexão dos aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos, pautados em uma perspectiva de transformação social, desenvolvimento pleno da cidadania para a construção de novas estruturas sociais que tenham como foco a justiça, equidade, solidariedade, paz, tolerância e respeito ao meio ambiente.

A práxis pedagógica sob a égide da educação popular contribui para o reconhecimento e a valorização dos povos do campo e, conseqüentemente, traz uma maior qualidade no processo educacional dos sujeitos que estão nesse meio. É necessário pontuarmos que a educação popular, em sua definição e perspectiva mais progressista, contrapõe-se ao modelo hegemônico de educação e busca a dimensão emancipadora desta, a partir de um campo

¹⁷ O nascedouro da Educação Popular se deu nas primeiras décadas do século XX, permeada por um cenário caracterizado por perspectivas críticas de conceber o fenômeno da educação latino-americano. Esta foi mais bem sistematizada, compreendida e aperfeiçoada, a partir da década de 1950, nos processos de educação de jovens e adultos, bem como nos movimentos de cultura popular (CRUZ; MELO NETO, 2014).

político de trabalho pedagógico, orientado para a libertação da alienação e nas necessidades e lutas das camadas populares, marcadas pela exclusão.

Essa concepção de educação popular consolida-se como uma perspectiva teórica que pensa a educação de forma crítica, especialmente a partir dos estudos de intelectuais dedicados ao esforço em evidenciar uma teoria e uma práxis da educação que assume um compromisso social e político e que está articulada aos anseios latino-americanos de construção de uma sociedade pautada em princípios, tais como: participação, democracia, justiça social e autonomia (LANDER, 2006; GADOTTI, TORRES, 1994).

Considerando a Educação Popular em uma abordagem contemporânea, afirma Calado (2014, p. 361):

Entendemos a Educação Popular como um processo formativo permanente, protagonizado pela classe trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentados pela utopia em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária e culturalmente diversa, em um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes ao mesmo horizonte.

A concepção de Educação Popular explicitada considera o caráter inconcluso dos seres humanos, entendendo que seu processo de humanização se estende ao longo de toda a vida, ininterruptamente, considerando a vivência de todas as práticas formativas, em diferentes espaços e ambientes. O autor também nos apresenta o conceito de classe trabalhadora associado ao trabalho como forma de subsistência e de reprodução humana. Nessa perspectiva, a classe trabalhadora é composta por:

[...] aqueles ou aquelas que, ao viverem do seu trabalho, vão tomando consciência das condições concretas do processo produtivo, das razões de sua exploração, do tipo de relação que garante a apropriação e a fruição por tão poucos do conjunto das riquezas produzidas pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras do mundo inteiro (CALADO, 2014, p. 363).

A classe trabalhadora, ao tomar consciência das condições concretas da sociedade que ocasionam a exploração e a alienação, pode repercutir no protagonismo e nas lutas contínuas pela construção de uma nova sociedade. Ressalta-se, também, o indispensável cultivo das condições necessárias à vitalidade do projeto de construção de uma nova sociabilidade, mostrando-se alternativa à ordem dominante (IDEM, 2014).

Ao adentrarmos no conceito de escolas do campo multisseriadas veremos o quanto a educação popular, por meio de uma práxis pedagógica, pode ser aproveitada no contexto comunitário em que se situam as escolas do campo. Antes disso, começamos a definir este conceito a partir de Santos (2015, p. 132), e o seu entendimento de multisseriação:

[...] como uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula), geralmente sob a responsabilidade de apenas uma professora ou professor.

A diversidade é uma das principais marcas das escolas do campo multisseriadas, pois agregam no seu interior, crianças e adolescentes com idades, níveis de aprendizagens e conhecimentos diversos, assim sendo, espaços educativos heterogêneos que tem a diversidade como fator preponderante. Segundo Caetano (2014), o adjetivo “multisseriada” não se refere, apenas, à forma de organização de escolas, que aglutina estudantes de séries e idades diferentes em uma mesma sala de aula; mais do que isso, denota, de maneira complexa e abrangente, a multiculturalidade, a multidentidade e a heterogeneidade em um mesmo espaço.

As escolas do campo multisseriadas compreendem a diversidade de elementos em sua organização, pois, conforme Arroyo (2007, p. 113), “[...] os educandos estão em múltiplas temporalidades: éticas, cognitivas, culturais e identitárias”. A realidade dessas escolas está relacionada à diversidade, às especificidades sociais, educacionais, históricas e culturais de cada ser humano, pois, além de comportarem estudantes de diversos níveis de aprendizagens e idades, englobam desejos, aspirações e identidades de atores sociais e escolares em processo de formação que criam, recriam e dinamizam o ambiente escolar.

Considerando a heterogeneidade das escolas do campo multisseriadas, destaca-se sua importância no sentido do rompimento da lógica da homogeneização que domina a escolarização como um todo e concebe os sujeitos como iguais, sem considerar suas identidades, sociabilidades, modos de ser e estar no mundo, de aprender (PINHO, 2004).

Porém, há de se considerar que o tecido social vigente nega a lógica da heterogeneidade e da diferença, sendo assim, nada mais natural do que negar essa heterogeneidade das escolas do campo multisseriadas, e a principal forma de negá-la é a de tentar, a todo custo, descaracterizá-la, miná-la em todos os aspectos possíveis, que vão desde as instalações físicas ao próprio corpo docente que atende essas escolas.

Por outro lado, a marca das escolas do campo multisseriadas é a diversidade que ocorre a partir da reunião de alunos com diferentes níveis de conhecimento em uma única turma, geralmente sob a responsabilidade, apenas, de um professor. Ao tratar da diversidade em escolas do campo classes multisseriadas, Molinari (2009, p. 1) assinala que:

Apesar de a diversidade estar presente em qualquer grupo, na escola rural ela chama muito mais a atenção por concentrar no mesmo espaço – e ao mesmo tempo – crianças de identidades muito díspares, da Educação Infantil aos últimos anos do Ensino Fundamental. E, geralmente, o professor não tem um

auxiliar trabalhando com ele. A responsabilização da multisseriação pelo fracasso escolar nessas turmas sempre aparece no discurso dos professores. Eles vêem nisso um problema que prejudica, principalmente, o ensino dos menores – os que demandam mais atenção – mas que também dificulta o dos maiores, que acabam não tendo tarefas ou atividades específicas que os ajudem a progredir.

Tendo em vista a diversidade de tempos e ritmos de aprendizagem, presente nas escolas do campo multisseriadas, evidencia-se que, do ponto de vista pedagógico, estas deveriam ser organizadas, considerando uma lógica que fuja dos padrões cartesianos e do modelo seriado, pois, nessa lógica de organização pedagógica prevalece a homogeneização que é legitimada pela organização da escola e/ou turmas por séries, evidenciando um modelo de apreensão dos conhecimentos uniformizados, mensurados através de modelos padronizados de avaliação, (re) produzidos no contexto escolar (MOLINARI, 2009).

Daí a necessidade de pensar alternativas que possibilitem maiores chances de êxito nas práticas pedagógicas, questão sobre o qual nos dedicamos a pensar, tomando a educação popular como fundamento para uma educação não “engessada”, que seja exequível no contexto das escolas do campo multisseriadas e, ao mesmo tempo, que possa atender a realidade identitária dos povos de campo. É nesse sentido que buscamos estabelecer relações, centralizando a educação popular no contexto da prática/práxis pedagógica nas escolas do campo multisseriadas, tomando como foco de análise o currículo dessas escolas.

Acreditamos que a inserção da educação popular, nesse contexto, pode trazer contribuições positivas para os sujeitos do campo, como é observado a partir da experiência descrita na pesquisa de Silveira (2014), cujo objeto de estudo foi a análise da metodologia de trabalho integrado, em uma escola no campo classes multisseriadas, no Estado de Santa Catarina. Conclui-se com o estudo que as práticas pedagógicas de professores alicerçados nos princípios da educação popular trouxeram experiências exitosas, uma vez que estas, no contexto das escolas do campo multisseriadas, desenvolvem uma forma de ação em que a escolha dos conteúdos curriculares ocorre de forma coletiva, entre professores e demais atores escolares, de maneira a explorar as possibilidades destes conteúdos nas diversas áreas de conhecimento.

Hage (2011, p. 338), aponta que as metodologias baseadas no coletivo e sob a perspectiva interdisciplinar, podem contribuir para a superação das orientações “[...] fragmentadoras e segmentadas que referenciam o paradigma da seriação”. As práticas pedagógicas oriundas das experiências de professores que atuam em escolas do campo multisseriadas têm proporcionado a criação e viabilização de diferentes e exitosas alternativas

de ação docente, especialmente quando observada a adoção da pedagogia da alternância. Nela,

[...] vislumbra-se possibilidades de transgressão do paradigma (multi)seriado de ensino nas escolas do campo, situação essa ser fortalecida com a adoção da pedagogia da alternância, como possibilidade de organizar a escola e o ensino no campo, de modo a fortalecer a participação das famílias na escola, o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes da tradição, articulação mais sólida entre educação e trabalho, e a valorização da vida e da cultura das populações do campo, na escola e na sociedade [...] (HAGE, 2011, p. 338).

O posicionamento do citado autor, quanto à adoção da pedagogia da alternância e a experiência descrita por Silveira (2014), evidencia a possibilidade de outras práticas pedagógicas se pautarem no compromisso com as mudanças e com a pedagogia transformadora, vinculada às aspirações dos sujeitos do campo em processos de formação.

Silva (2011), ao discutir a organização de escolas multisseriadas do campo, destaca a importância de práticas pedagógicas que superem a fragmentação do conhecimento, adotando-se uma abordagem contextualizada no ensino, envolvendo o diálogo, contemplando as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos educandos e dos professores.

A educação popular pode contribuir para possibilitar a construção de uma escola pública do campo pautada na humanização, no respeito aos diferentes saberes, numa concepção crítica de mundo, que atenda aos interesses dos sujeitos que vivem no e do campo. Exemplo dessa assertiva está nas exposições apresentadas acima, que destacam a inserção destes no desenvolvimento de currículos escolares. Tais discussões têm revelado como uma prática pedagógica comprometida com a transformação social pode contribuir para a construção de uma escola pública como direito de todos e todas que vivem no e do campo.

A educação popular volta-se aos significados e novas práticas educativas, buscando incorporar no currículo a gnosiologia (interpretação crítica da sociedade) e a epistemologia do oprimido, cujo conteúdo trata da educação como prática social e política da liberdade transformadora da realidade. Considerando os diferentes saberes a serem incorporados à proposta curricular de uma escola do campo multisseriadas, o diálogo assume relevante papel, pois é por meio dele que o homem, a mulher, a criança, e o adolescente se educam juntos, reinventando seu mundo.

O saber de todos e todas passam a ser valorizado e, através do diálogo, se constituem as relações sociais do homem do campo no seu cotidiano, na família, na escola, nas associações etc. A relação dialógica se constitui a partir da necessidade existencial do ser

humano, assumindo importância no processo de ensino e aprendizagem, como meio de problematização, de reflexão e de apreensão dos conteúdos e concepções de mundo.

Para a escola do campo, esses saberes devem constituir-se em conteúdos socialmente úteis e válidos, uma vez que são construídos na interação entre seres humanos e a natureza, no dia-a-dia, a partir da realidade vivida na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios enfrentados pelos estudantes. Nessa relação dialógica, a perspectiva é que professores e estudantes tendem a encontrar estratégias para fortalecer a escola e o ensino, comprometidos com a formação humana.

No cotidiano escolar a ação dialógica pode se apresentar por meio de práticas que valorizam os saberes escolarizados e não escolarizados, assim como a afetividade entre professor e estudantes em que se busca superar as relações de poder e a opressão em sala de aula e em outros espaços intra e extraescolares.

A inserção do diálogo como uma das referências para se pensar as relações que são estabelecidas na escola pode possibilitar práticas pedagógicas dialógicas, possibilitando aos de escolas do campo multisseriadas a desenvolverem práticas pedagógicas reflexivas, críticas e comprometidas socialmente com os sujeitos do campo.

Para Freire (2005, p.91), “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar de um sujeito no outro [...]”. Nesse sentido, a relação dialógica se constitui a partir da necessidade existencial do ser humano, assumindo relevante importância no processo ensino-aprendizagem, como meio de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo.

O diálogo permite interrogar as condições em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas, desvelando as contradições da sociedade e favorecendo o pensamento crítico das condições existenciais, implicando numa práxis social, na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas.

O diálogo é visto como fenômeno humano, pois, não há palavra verdadeira que não seja práxis, como ato de criação que procura a conquista do mundo para a libertação dos homens. O dado fundamental das relações é o diálogo, concebendo-o como um produto histórico (FREIRE, 1987). O diálogo não é somente uma qualidade do modo humano de existir e agir, é a condição desse modo o que torna humano o homem. O relacionamento entre professor e aluno precisa estar materializado no diálogo, possibilitando que ambos se posicionem como sujeitos do conhecimento. Na pedagogia do diálogo insere-se também o conceito de educação, na qual ninguém sabe tudo e ninguém é completamente ignorante.

O diálogo, enquanto princípio pedagógico, assume relevante papel na educação, escolarizada ou não, pois é através deste que os homens, as mulheres, as crianças, os adolescentes se educam juntos, reinventando seu mundo. É através do diálogo que se pode refletir sobre como se constituem as relações sociais dos homens e mulheres do campo, que se estabelecem no cotidiano, na família, na escola, nas associações e em todos ambientes sociais em que o saber de todos passa a ser valorizado.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A partir da trajetória justificada do objeto de estudo, exposta no capítulo anterior, delineamos, neste capítulo, o caminho metodológico adotado com base nos objetivos traçados. Como fora expresso no segundo capítulo, a tese emerge de um conjunto de experiências vivenciadas que foram ganhando matéria e se apresentando enquanto necessidade à discussão da realidade das escolas do campo multisseriadas.

Optamos por organizar este capítulo da seguinte forma: no primeiro momento, apresentamos a necessidade da discussão da temática, por meio de um levantamento das pesquisas, a nível de doutorado, realizado no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E, posteriormente, descrevemos o desenho metodológico da pesquisa, situando as características que delimitam o objeto, assim como, a abordagem adotada, a caracterização dos sujeitos e a técnica de análise escolhida, com vista nos objetivos pretendidos. Por fim, evidenciamos a história da Escola Zumbi dos Palmares, pautando os processos de luta que estão inseridos os sujeitos participantes da pesquisa.

3.1 O que evidenciam as pesquisas: um levantamento no catálogo de dissertações e teses na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, sobre classes multisseriadas

Nos últimos anos, nota-se um crescente interesse de pesquisadores em desenvolver estudos em nível de mestrado e doutorado em universidades brasileiras, tendo a problemática da multisseriação como objeto de pesquisas, embora se reconheça uma maior evidência desse interesse, a partir do início desse século XXI. Nesse sentido, buscamos analisar o que vem sendo discutido nas teses produzidas, compreendendo a necessidade de aprimorar os estudos que vêm sendo desenvolvidos neste âmbito.

Em levantamento feito por Santos e Souza (2014) foi constatado a existência de apenas 7 teses de doutorado e 55 dissertações de mestrado sobre o tema classes multisseriadas, no período de 1987 a 2012 (25 anos), nos programas de pós-graduação do Brasil. Tais dados evidenciam uma quantidade baixa de pesquisas, diante da proporção numérica do fenômeno das classes multisseriadas no Brasil, reforçando a ausência de políticas públicas para enfrentar a questão e, conseqüentemente, a naturalização da invisibilidade das escolas com esta configuração.

Nota-se que a temática educação rural ocupou lugar marginal em pesquisas acadêmicas, em nível de pós-graduação, resultado, segundo Souza (2009, p. 1) ao fato de que:

[...] a pós-graduação teve seu desenvolvimento no país, no pós 1960, momento histórico em que as cidades ainda estavam recebendo migrantes rurais, e o que saltava aos olhos dos pesquisadores eram os inúmeros problemas urbanos emergentes, cuja visibilidade era dada pelos movimentos populares urbanos, que demandavam escolas e creches e debatiam outras questões como ensino noturno, educação de adultos, vagas nas escolas, políticas educacionais e salariais, processo ensino-aprendizagem, processo de avaliação escolar etc. [...].

Pontuamos que, especialmente no final do século XX, os temas que atraíram o interesse dos pesquisadores da pós-graduação estavam direcionados às questões relacionadas ao meio urbano. Em consequência disso, as temáticas relacionadas ao meio rural e a educação nesse contexto foram objetos de poucos estudos, especialmente na área de educação.

Objetivando atualizar o mapeamento de Souza e Santos (2014) sobre as teses e dissertações produzidas no Brasil, no período de 1987 a 2012, acerca da temática “Classes Multisseriadas”, realizamos, no mês de fevereiro de 2017, um levantamento das teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação, em Universidades brasileiras, no período compreendido entre os anos 2013 a 2016, no Catálogo de Teses e Dissertações¹⁸ da CAPES com intuito de identificar se tem havido aumento de produções na temática referida, e como vem sendo discutida. Para tanto, realizou-se uma busca no catálogo utilizando-se os descritores “classes multisseriadas” e “turmas multisseriadas”.

Dentre os resultados obtidos, verificamos um total de 9 (nove) teses produzidas no período de quatro anos (2013-2016), número significativo, se considerarmos que nos 25 anos supracitados na pesquisa de Souza e Santos (2014), apenas 7 teses foram encontradas. Podemos inferir que o aumento destas produções pode ser entendido a partir de dois fenômenos, sendo estes, a expansão da pós-graduação, no Brasil, a partir dos anos 2000 e a consolidação do Movimento pela Educação do Campo que passa a ganhar força no mesmo período.

O fenômeno da expansão e os impactos nas produções acadêmicas é notado no estudo de Santos e Souza (2014), uma vez que, a partir do levantamento feito, observamos que as produções acadêmicas sobre classes multisseriadas começam a emergir de maneira uniforme a

¹⁸ O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é um banco de dados, com referências e resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações. As informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado publicadas são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação de todo o país, os quais se responsabilizam pela veracidade dos dados. Disponível em: <http://sdi.capes.gov.br>. Acesso em: 21 de março de 2019.

partir dos anos 2006, período que coincide com o processo de expansão da pós-graduação¹⁹ que, após o referido ano, começa a expandir gradativamente.

No que diz respeito a atuação do movimento pela Educação do Campo, podemos compreendê-la pela força do seu protagonismo, que, além de apresentar o caráter de denúncia da negação do direito à educação às populações do campo e a precariedade da oferta da educação nas escolas no campo, trouxe para a pauta da sociedade civil e do Estado brasileiro, a necessidade de políticas educacionais para crianças, jovens e adultos que vivem no e do campo.

A atuação do Movimento da Educação do Campo resultou em um conjunto de definições políticas e normativas²⁰ da Educação do Campo, impulsionando a implementação de programas²¹ voltados ao atendimento das populações do campo, dando maior visibilidade, também às escolas do campo multisseriadas. No quadro abaixo apresentamos a distribuição quantitativa do levantamento realizado no período de 2013 à 2016:

Quadro 02: Quantidade de teses por ano de defesa.

Ano	Tese
2013	03
2014	-
2015	03
2016	03
TOTAL	09

¹⁹ Para saber mais sobre os impactos da expansão na pós-graduação indicamos o texto de Cirani, Campanario e Silva (2015), disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>> Acesso: 21/03/2019.

²⁰ Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE/Coordenação de Educação Básica-CEB, Nº. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Referências para uma política nacional de educação do campo. Ministério da Educação - Grupo permanente de trabalho de educação do campo (BRASIL, 2004). Parecer CNE/CEB Nº:1/2006. Trata de Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) (BRASIL, 2006). Parecer CNE/CEB Nº. 23/2007-orientações para o atendimento da Educação do Campo (BRASIL, 2007). Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008-Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008). Resolução Nº. 5, de dezembro de 2009-Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Decreto nº. 7.352, de 4/11/2010-Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA (BRASIL, 2010). Resolução Nº. 4, de 13 de junho de 2010-Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

²¹ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (2004); Programa Saberes da Terra (2009); Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO (2013).

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados em: CAPES (2017).

Do ponto de vista quantitativo, os dados demonstram certa uniformidade quanto ao interesse de pesquisadores no desenvolvimento de trabalhos, com exceção do ano 2014, que não se registrou nenhuma produção. Ao analisar essas produções por região, temos:

Quadro 03: Distribuição das teses, em números absolutos, por região geográfica, Estado e IES – 2013-2016.

REGIÃO	ESTADO	IES	TESES
Sudeste	Espírito Santo	UFES	1
	São Paulo	UFSCAR	1
		USP	1
		UNICAMP	1
	Minas Gerais	UFMG	1
Subtotal	3	5	5
Sul	Paraná	UNICENTRO	1
	Rio Grande do Sul	UFPEL	1
Subtotal	2	2	2
Nordeste	Bahia	UNEB	1
Subtotal	1	1	1
Norte	Pará	UFPA	1
Subtotal	1	1	1
Total Geral	07	09	09

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados em: CAPES (2017).

Verifica-se que as produções de trabalhos, abordando a temática classes multisseriadas apresentam-se distribuídas em quatro regiões geográficas brasileiras, exceto o Centro Oeste, na qual não localizamos trabalhos. Em ordem decrescente, estão assim distribuídos: Região Sudeste (05, 55,6%); Sul (02, 22,2%); Nordeste (01, 11,1%) e Norte (01, 11,1%).

É possível evidenciar uma contradição quanto a quantidade da produção de trabalhos e o número de classes multisseriadas por região, uma vez que, conforme dados do Censo Escolar de 2013, a Região Nordeste concentrava um total de 49.518 (56,1%), seguida por

Norte: 21.237 (24,06%); Sudeste: 10.346 (11,72%); Sul: 4.364 (4,95%) e Centro-Oeste: 2.796 (3,17%) (BRASIL, 2014).

No Brasil, no ano de 2013, a quantidade de classes multisseriadas totalizavam-se 88.261, sendo que o maior número se concentrava nas regiões Nordeste e Norte, somando 70.755 (80%), todavia, no citado período, foram encontrados, apenas, dois trabalhos de teses, representando um percentual de 22,2% de todos os trabalhos produzidos em universidades brasileiras.

Contraditoriamente, a maioria das pesquisas, abordando a temática da multisseriação, origina-se de universidades da Região Sudeste onde o fenômeno da multisseriação ocorre em números bem mais baixos. Tal contradição é explicada nos estudos de Cirani, Campanario e Silva (2015), ao demonstrar que as regiões Sudeste e Sul detém grande parte da produção acadêmica, tendo em vista que possuem mais programas de pós-graduação, em comparação aos demais regiões do país, enquanto nas regiões Norte e Nordeste a expansão deu-se de forma mais tímida.

Ao analisar os 09 trabalhos encontrados no catálogo da Capes, no período de 2013-2016, optamos por dividi-los a partir da compreensão por eixos temáticos. Nesse sentido, conseguimos organizá-los da seguinte forma:

Quadro 04: Organização das teses por eixos temáticos.

EIXOS TEMÁTICOS	NÚMERO DE TRABALHOS
História das Instituições Escolares multisseriadas	1
Políticas e programas para as classes multisseriadas	1
Ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos em classes multisseriadas	2
Professor/a de classes multisseriadas	4
Identidade e classes multisseriadas	1
TOTAL	09

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados em: CAPES (2017).

A partir dos eixos temáticos expostos, analisamos os trabalhos de Cardoso (2013), Moreira (2013) Silva (2013), Moreto (2015), Santos (2015), Silva (2015), Rocha (2016), Andrade (2016) e Lopes (2013), com o intuito de identificar como vem sendo realizadas as

discussões na temática referida e se estas, contemplam o âmbito das práticas pedagógicas no contexto da Educação do Campo.

O primeiro trabalho analisado foi a pesquisa de Cardoso (2013) que está inserida no eixo temático “história das instituições escolares multisseriadas”. Intitulada “A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1983 a 1932”, cuja tese objetivou analisar a organização didática nas escolas isoladas, no período supracitado.

As escolas isoladas eram um modelo educacional voltado para as áreas periféricas e rurais que funcionavam em casebres, normalmente em uma única sala e com crianças de diversas faixa-etárias, ou seja, classes multisseriadas. A autora conclui que o modelo educacional da escola isolada não era desajustado, assim como muitos compreendiam, mas era sim, ajustado aos interesses pretendidos às escolas periféricas. E ressalta o lugar das escolas periféricas e rurais:

É sob esse aspecto que é possível entender a permanência das escolas isoladas, uma rede escolar menos eficaz, precarizada, mantidas para atender as regiões menos desenvolvidas. A demanda que altera o formato da escola em cada região está intimamente relacionada ao processo de desenvolvimento econômico: às regiões menos desenvolvidas e mais pobres, um formato de escola mais simples e mais barato (CARDOSO, 2013, p, 234).

No eixo “políticas e programas para as classes multisseriadas” destaca-se a pesquisa realizada por Moreira (2013), intitulada “Educação do Campo e docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa-PEA/MEC) no município de Salina-MG²²”. A pesquisa buscou analisar a implementação do PEA e suas repercussões na gestão pedagógica, no cotidiano das escolas, assim como na formação e práticas pedagógicas de professores em classes multisseriadas, tomando como base o contexto agrícola familiar do município de Salinas-MG.

O autor faz um resgate da trajetória histórica de luta dos movimentos sociais do campo por políticas públicas para o campo, refletindo sobre o PEA. Conclui-se que as práticas pedagógicas observadas não contemplam os objetivos da PEA, no que se refere a valorização dos aspectos sociais, econômicos e culturais dos agricultores da região.

O eixo temático “ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos em classes multisseriadas” agrega as pesquisas de Silva (2013), intitulada “O conhecimento matemático-didático do professor multisseriado: análise praxeológica” e o estudo de Rocha (2016), intitulado “Estratégias de ensino nas salas multisseriadas de italiano nos Centros de Estudos

²² Sigla do nome do Estado de Minas Gerais.

de Língua da Capital e da Grande São Paulo” problematizam o processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos específicos em classes multisseriadas, especificamente nas áreas de Ciências e matemática.

O eixo “professor/a de classes multisseriadas” está contemplado em quatro pesquisas: Lopes (2013); Moreto (2015); Santos (2015) e Andrade (2016). Este eixo abordou estudos sobre a docência e a profissionalização docente através de trajetórias, memórias e narrativas de professoras de classes multisseriadas.

A pesquisa “Profissionalidade docente na Educação do Campo” de Lopes (2013) analisou o processo de constituição da formação docente e profissionalidade de educadores do campo da Ilha de Marajó, situada no Estado do Pará. O estudo teve como centralidade a ação educativa no âmbito das classes multisseriadas em escolas ribeirinhas e buscou compreender as implicações destas práticas para o desenvolvimento profissional docente dos educadores do campo.

Moreto (2015) desenvolveu a pesquisa de tese intitulada “Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo”, tendo como objetivo conhecer as experiências de professoras de várias gerações, para compreender os processos que envolviam o ingresso na carreira, assim como, a trajetória de formação e trabalho destas. Essa pesquisa teve como campo de investigação o município de Santa Tereza, no Estado do Espírito Santo.

Santos (2015) também adentra no campo da narrativa, em especial no campo da memória, na pesquisa intitulada “Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas”. O autor ouviu a trajetória de seis professoras e um professor, do município de Amargosa, no Estado da Bahia, tendo como objetivo analisar as atuações no contexto de classes multisseriadas em escolas do campo.

A pesquisa “Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas”, desenvolvida por Andrade (2016), teve como objetivo analisar, por meio de narrativa oral e escrita, as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas. A pesquisa foi realizada no município de Carangola, no Estado de Minas Gerais.

Por fim, o eixo “identidade e classes multisseriadas” contempla a pesquisa de Silva (2015) cujo título é “Currículo da escola ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do ensino fundamental”. A pesquisa questionou as implicações da organização do currículo das escolas ribeirinhas na produção da identidade cultural dos docentes e discentes de classes multisseriadas e teve como objetivo analisar duas unidades escolares, no município de Mazagão, no Estado de Amapá, em busca

de compreender como a organização do currículo destas escolas impactaram na produção de saberes e na identidade cultural de professores(as) e alunos(as) de uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental.

Ao fim deste estudo, Silva (2015) conclui que, no caso das escolas ribeirinhas analisadas, há uma contribuição significativa da organização do currículo para a produção de saberes e o fortalecimento da identidade cultural local, isto porque, existe a normativa do currículo oficial nacional e estadual, mas isso não impede que os professores criem práticas pedagógicas que “distorcem, deslizam, subvertem, transvertem o documento curricular oficial e as condutas apregoadas como verdadeiras (SILVA, 2015, p. 176). Nesse sentido:

Professores e alunos vivem num movimento em que é possível a resignificação de suas identidades. Isto significa que o currículo está constantemente envolvido na produção de identidades, pois os discursos que circulam nas práticas educativas dessas escolas agregam-se, sem reservas, naquilo que são as pessoas e naquilo que se tornarão. Por isso os ribeirinhos produzem-se como diferentes ao contexto urbano, já que habitam em um lugar aonde tem o poder de produzir os discursos que lhes sejam convenientes à satisfação da sua vida e da sua cultura (IDEM, 2015, p. 171).

Ao final deste levantamento constatou-se que há poucos estudos no que se refere à temática das classes multisseriadas na educação rural e/ou do campo. Das 09 teses analisadas, apenas 06 perpassaram pelo âmbito das práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriada.

Verificamos, também, que nenhum dos trabalhos analisados aborda a contribuição da Educação Popular do Campo para as práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriadas, o que demarca a singularidade e a importância desta investigação de doutorado.

3.2 Desenho metodológico

Situamos a abordagem qualitativa nessa pesquisa de doutorado. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui algumas características específicas, no qual podem ser reconhecidas a partir de seus pontos determinantes de identificação. São estes: o ambiente natural como principal fonte de coleta de dados e o investigador como uma das ferramentas primordiais neste processo; o caráter descritivo; o interesse pelo processo da investigação mais do que pelos resultados; a análise a partir de uma compreensão indutiva; o significado como sendo vital.

Na pesquisa qualitativa a hipótese levantada pode ser refutada, especialmente, quando a investigação é realizada com a participação de pessoas, isto porque, os resultados ficam a mercê dos fenômenos objetivos-subjetivos que estão envolvidos os sujeitos a serem pesquisados. Daí a afirmativa de que há um interesse mais no processo, do que necessariamente nos resultados, uma vez que torna-se como ponto primordial compreender o fenômeno estudado.

Considerando tais características e tomando como base o caráter desta pesquisa afirmamos que a adoção da abordagem qualitativa é, sem dúvida, a mais adequada, tendo em vista que buscamos nos aproximar das práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriadas, principalmente, por meio da descrição das experiências de professores. Tal aproximação só é possível por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com a finalidade de confirmar ou refutar a tese.

Richardson (1999, p. 90), caracteriza a abordagem de pesquisa qualitativa em educação como “[...] tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Com base nas finalidades pretendidas nesta investigação, tomamos as citações de Bogdan e Biklen (1994) e Richardson (1999), para afirmar o compromisso do estudo com o universo dos significados, motivações, aspirações, valores e atitudes dos sujeitos pesquisados. Analisa-se, discute-se, interpreta-se, possibilitando relações e correlações entre os sujeitos e o objeto da pesquisa. É dessa forma que analisamos os significados que os sujeitos pesquisados da Escola Zumbi dos Palmares atribuem a sua prática pedagógica em escolas do campo multisseriadas, observando como os princípios da Educação Popular do Campo norteiam (ou não) estas práticas.

Olhando a pesquisa como um processo em construção, concordamos com a afirmação de Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 17), ao afirmarem que é “[...] um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vindas entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos evidentes das situações”. É, portanto, um processo (BOGDAN e BIKLEN, 1994), ainda mais, quando não existe uma realidade pronta e acabada e sim percepções que dão margem a inúmeras interpretações.

Considerando que esta pesquisa insere-se em uma perspectiva crítica, tanto no que diz respeito ao referencial teórico adotado, como a análise e compreensão dos aspectos históricos que envolvem a escola, campo da pesquisa, buscamos em Richardson (1999, p. 92) afirmar que:

[...] é essencial estudar o desenvolvimento histórico de um fenômeno para revelar mudanças em sua conceituação através do tempo. O propósito desse estudo não é de apenas registrar mudanças em sua aparência ou essência, mas revelar a natureza dinâmica da relação entre a aparência e a essência do fenômeno.

Tendo em vista a dinâmica supracitada, buscamos compreendê-la a partir de uma relação constante entre história e tempo presente, analisando as práticas pedagógicas dos professores de escolas do campo multisseriadas, considerando os aspectos históricos que delineiam o paradoxo da educação rural no Brasil, os processos de resistência que surgem a partir das contradições neste âmbito, e por fim, os aspectos microsociais que desenham a trajetória da Escola Zumbi dos Palmares, uma vez que situa-se em uma região cuja história é demarcada pelos conflitos de terra e a luta pela reivindicação de direitos, como os da educação.

Tendo em vista o caráter descritivo da análise e considerando que a pesquisa é executada a partir de um contexto específico, optou-se pelo estudo de caso para compor a abordagem metodológica adotada. Sampieri; Fernandez-Collado; Lucio (2006, p. 224) destacam que os estudos de caso são caracterizados como “estudios que, al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta, analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”. A definição configura-se a que mais se aproxima da evolução dos estudos realizados nos últimos anos, no campo das ciências sociais, dentre as quais se situa a educação.

Quanto à natureza e abrangência, o caso investigado pode tratar-se de um indivíduo, uma família, um objeto, um sistema (fiscal, educativo, terapêutico, de capacitação, de trabalho), uma organização (hospital, fábrica, escola), um feito histórico, um desastre natural, uma comunidade, um município, o estado etc. (SAMPIERI; FERNANDEZ-COLLADO; LUCIO, 2006).

O estudo de caso caracteriza-se pela abrangência que assume, haja posto que a sua complexidade está determinada pelo referencial teórico que orienta a atividade do pesquisador que, por meio das percepções, reflexão e intuição da realidade pesquisada, poderá propor ação ou ações transformadoras. No que se refere ao Estudo de caso na pesquisa qualitativa, Minayo (2014b, p. 164) destaca que:

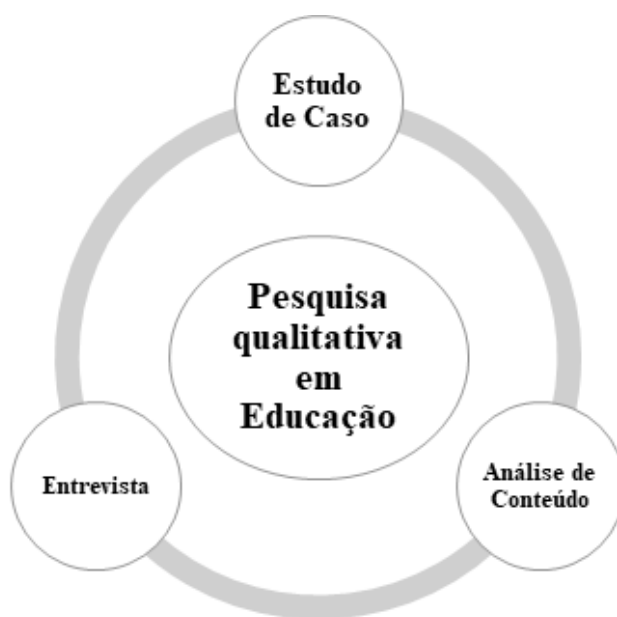
Os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão. E é útil para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções e processos de mudança. Assemelha-se à focalização

sobre um experimento que se busca compreender por meio de entrevistas, observações, uso de banco de dados e documentos.

No estudo de caso de base qualitativa há um viés subjetivo forte e a interpretação do pesquisador sobre determinado fenômeno ou situação. Nesse sentido que o Estudo de Caso qualitativo complementa as pretensões que foram delimitadas, no sentido de compreender o contexto das práticas pedagógicas na escola do campo multisseriada Zumbi dos Palmares e a inserção da Educação Popular do Campo no currículo desta.

Enquanto instrumento de coleta de dados adotamos a entrevista semi-estruturada e a análise documental, nesse caso, o Projeto Político Pedagógico-PPP da escola, que por sua vez, foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo segundo a concepção de Bardin (2009), conforme será aprofundado a seguir. Por hora, apresentamos o desenho metodológico da pesquisa que foi construído da seguinte forma:

Ilustração 02: Desenho metodológico da pesquisa.



Fonte: Ilustração construída pelo autor, com base no método adotado.

3.2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Aprofundamos a descrição dos procedimentos e etapas da pesquisa, desde a escolha dos sujeitos colaboradores até a análise das entrevistas. É preciso salientar que o Lócus da pesquisa, assim como os sujeitos participantes desta, foram selecionados a partir de experiências anteriores, como explicitado no capítulo anterior.

Elegeu-se a entrevista semiestruturada, juntamente com a análise do Projeto Político Pedagógico, como os principais instrumentos de coleta de dados. A entrevista nos oferece novos questionamentos, na medida em que refletimos e discutimos as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, gerando novas hipóteses da realidade pesquisada, característica peculiar da pesquisa de abordagem qualitativa.

A entrevista teve a finalidade de confirmar ou refutar o que está posto no Projeto Político Pedagógico da escola, verificando se os princípios da Educação Popular do Campo, que regem o documento, têm se configurado nas práticas pedagógicas dos professores. Nesse sentido, elencamos os critérios de análise: 1. Se PPP está em consonância com as práticas pedagógicas dos docentes; 2. Se o PPP está organizado de forma a contemplar a realidade multisseriada; 3. Se há princípios da Educação Popular do Campo na organização desse currículo; 4. Se os princípios da Educação Popular do Campo estão nas práticas pedagógicas dos professores.

A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987, p. 138) se constitui como um dos procedimentos “[...] mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo”. Segundo Silveira (2002), a entrevista semiestruturada é compreendida como um jogo no qual as pessoas envolvidas (entrevistados e entrevistador) ocupam lugares diferentes, têm objetivos também diferenciados, mas todos exercem seu poder, ou seja, mesmo que, aparentemente, quem entrevista conduz as perguntas, quem é entrevistado também determina o que vai ser dito sobre o que lhe foi perguntado, selecionando sua fala a partir do que considera importante ser expresso, ser conhecido pelos entrevistadores ou, ainda, o que eles ou elas acham que seus entrevistadores querem ouvir.

Necessário se faz enfatizar que esse conhecimento “do outro”, de suas práticas, nunca acontece na sua totalidade, pois só é possível conhecer do outro o que ele nos permite conhecer. E o que se conhece, elabora-se e resinifica-se esse outro, a partir do nosso olhar, da nossa cultura (SANTOS, 1997). A postura do pesquisador observador, nesse enfoque teórico metodológico deve ser de uma pessoa que faz parte do contexto que observa, contribuindo

com este, ao passo que tal envolvimento possibilita a construção e/ou reelaboração de conhecimentos.

Para essa pesquisa selecionamos para colaborar 6 professores da Escola Zumbi dos Palmares, localizada no assentamento da Reforma Agrária Zumbi dos Palmares, no município de Mari, no Estado da Paraíba. Para preservar suas identidades, os denominaremos de P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

A partir de informações colhidas nos momentos das entrevistas, traçamos o perfil dos sujeitos colaboradores desta pesquisa de doutorado.

Quadro 05: Perfil dos (das) colaboradores (as) da pesquisa.

Identificação	Idade	Formação	Composição da turma que atua	Tempo de atuação na área da educação	Tempo de atuação na Escola Zumbi dos Palmares	Tempo de atuação em escola do campo/multisseriada	Local onde mora	Função que atua na Escola Zumbi dos Palmares
P1	34	Pedagogia	2º e 3º Anos	8 anos	7 anos	4 anos	Área Urbana (Sapé)	Docência
P2	44	Pedagogia		18 anos	6 anos	18 anos	Área Urbana (Sapé)	Supervisora
P3	34	Pedagogia	1º Ano	8 anos	2 anos	2 anos	Área Urbana (Mari)	Docência
P4	33	Pedagogia ²³	4º e 5º Anos	12 anos	2 anos	12 anos	Área Rural (Mulungu)	Docência
P5	31	Pedagogia	Pré-Escola I e II	7 anos	2 anos	6 anos	Área Rural	Docência
P6	32	Pedagogia		13 anos	13 anos	13 anos	Área Rural (Marí)	Gestora

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa (2018).

²³ O professor também possui graduação em Biologia, e Geografia.

Os professores foram convidados pessoalmente, para narrar algumas de suas experiências, a partir de questões contempladas em um roteiro composto por 16 perguntas abertas, sobre as práticas pedagógicas da escola Zumbi dos Palmares.

O roteiro foi organizado em duas partes, sendo estas: **identificação**-o participante da pesquisa deveria preencher informações sobre a formação, idade, tempo de atuação na educação, tempo de atuação na escola Zumbi dos Palmares, tempo de atuação em classes multisseriadas e composição da turma que estava lecionando; **práticas pedagógicas em escola do campo multisseriadas**-o participante deveria narrar suas experiências escolares, a partir de questões abertas, levantadas pelo pesquisador, contemplando as seguintes temáticas: projeto político pedagógico, planejamento, avaliação, contexto escolar, aprendizagem, diversidade, conteúdo, dentre outros. Apesar de utilizar o mesmo roteiro de entrevista com todos os participantes, algumas falas foram adaptadas conforme à função ocupada pelos professores, quais sejam: docência; gestão escolar e supervisão escolar, conforme os roteiros em apêndices 2.

Pode-se afirmar que a escola Zumbi dos Palmares é multisseriada, pois de acordo com o censo escolar da educação básica do INEP, no ano de 2018, a instituição tinha 60 alunos matriculados nos níveis Educação Infantil (Pré I e Pré II), e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, organizadas por multisseriação, com exceção do 1º Ano, conforme quadro apresentado abaixo.

Quadro 06: Alunos Matriculados na Escola Zumbi dos Palmares no ano 2018, distribuídos por nível, série, quantidade e forma de organização de turma.

NÍVEL	SÉRIES	QUANTIDADE	FORMAS DE ORGANIZAÇÃO
Educação Infantil	Pré-escola I - 4 anos	10	Multisseriada
	Pré-escola II - 5 anos	06	
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1º Ano	08	Seriada
	2º Ano	08	Multisseriada
	3º Ano	05	
	4º Ano	09	Multisseriada
	5º Ano	14	

Fonte: Quadro organizado pelo autor, com base nos dados do INEP (2018).

Com base nesse dado, podemos afirmar que a Escola Zumbi dos Palmares tem uma configuração escolar que se diferencia do modelo seriado urbanocêntrico, demonstrando a

importância de pensar uma organização curricular diferenciada que considere o contexto das escolas do campo multisseriadas.

3.2.2 Análise de conteúdo enquanto técnica adotada

Ao coletarmos os dados supracitados, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo, segundo a concepção de Bardin (2009), para analisar o PPP e as entrevistas realizadas. Os dados gerados nos momentos de interlocução com o campo empírico da pesquisa foram analisados com foco no conteúdo das informações, especificamente, tendo por base a análise temática, que é uma das técnicas do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Este método compreende um campo de estudo vasto, pois se trata de um conjunto de técnicas de comunicação (verbal ou escrita), objetivando a inferência de conhecimentos relativos às condições contextuais de produção ou de recepção das mensagens comunicadas. Segundo Bardin (2009, p. 48), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter (por procedimentos), sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Destaca-se que a inferência constitui uma etapa intermediária da análise, possibilitando a passagem entre a descrição e a interpretação dos dados, podendo recorrer, tanto em relação a indicadores quantitativos quanto qualitativos. O objetivo do pesquisador, ao realizar uma pesquisa, utilizando a análise de conteúdo é concretizar em nível aprofundado, não se prendendo a descrições superficiais. A esse respeito Bardin (2009, p. 41) evidencia que pesquisador precisa,

[...] compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), sem desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura «à letra», mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.

Em vista do exposto, Bardin (2009) enumera fases para a realização da análise de conteúdo, quais sejam: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. A primeira fase consiste em uma organização do material, à leitura inicial e

geral do texto. De acordo com Bardin (2009, p. 95), o objetivo dessa fase é “[...] tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir para um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Compreendendo os objetivos pretendidos e a técnica de análise adotada realizamos a transcrição das entrevistas individuais e organizamos o corpus a ser analisado a partir de uma leitura flutuante (BARDIN, 2009). Após este procedimento, sistematizamos os depoimentos, como também, o Projeto Político Pedagógico, organizando-os a partir de categorias e subcategorias temáticas, de acordo com o que foi dialogado no referencial teórico utilizado na pesquisa.

É importante explicar que as categorias apresentadas referem-se aos eixos temáticos centrais selecionados com base no roteiro da entrevista e no Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse sentido, as categorias não são os resultados, mas sim, aquilo que se quer identificar. Por outro lado, é nas subcategorias que encontramos os resultantes destas categorias, ou seja, as subcategorias são os achados da pesquisa. Contudo, categorias e subcategorias estão relacionadas.

As categorias principais analisadas foram: **planejamento, práticas pedagógicas, ensino-aprendizagem; escola do campo multisseriada**. Essas 4 (quatro) categorias foram utilizadas para analisar as 16 (dezesesseis) questões, apresentadas no roteiro das entrevistas, como também, o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Analizamos as categorias resultantes da seguinte forma: o planejamento e a compreensão das diretrizes adotadas pela escola com vista em atender os seus princípios; às práticas pedagógicas, enquanto atividade desenvolvida, pela escola, a partir do que é delineado no planejamento; o ensino-aprendizagem e o processo de aquisição de conhecimento, enquanto resultado do planejamento e das práticas pedagógicas delineadas; e por fim, como o conjunto destas atividades configuram o cenário da escola do campo multisseriada. As subcategorias resultantes das análises foram: **participação, temas geradores, contexto, realidade, identidade e cultura**.

Vale ressaltar que, elencamos enquanto resultante, apenas as subcategorias que estão em consonância com as categorias e que se configuram enquanto princípios da Educação Popular do Campo. Considerando isto, obtivemos como resultados: planejamento pautado na participação; práticas pedagógicas a partir de temas geradores que, por sua vez, tem como objetivo delinear os conteúdos; ensino-aprendizagem, respeitando o contexto e a realidade com base na valorização da identidade cultural dos povos do campo.

As subcategorias resultantes demonstraram que há uma relação entre a prática pedagógica desenvolvida na escola do campo multisseriada Zumbi dos Palmares e a Educação Popular do Campo, questão sobre o qual nos debruçamos ao apresentar os dados no capítulo seis. Por hora, resgatamos um pouco da trajetória histórica do assentamento e da escola Zumbi do Palmares, lócus da pesquisa.

3.3 Trajetórias de luta e conquista: o surgimento da Escola Zumbi dos Palmares

O município de Marí, antes conhecido como Araçá, foi se formando ao redor da estrada de ferro e da estação ferroviária, usadas para fins de facilitar a colonização do local. Esses acontecimentos ocorreram por volta do ano de 1873. Em 1890, as primeiras casas foram construídas, constituindo-se o núcleo do que seria a cidade, anos depois (OLIVEIRA; GARCÍA, 2009).

No ano de 1915 passou a fazer parte do município de Sapé, sendo elevada à categoria de vila no ano de 1932. Passou a ser município, a partir de sua emancipação política, em 19 de setembro de 1958, pelo então Governador do Estado da Paraíba, Pedro Moreno Gondim, através do decreto de Lei nº1862/1958 (OLIVEIRA; GARCIA, 2009).

O município de Mari está localizado na Microrregião de Sapé e na Mesorregião da Mata Paraibana. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, a população do município, no censo de 2010, foi de 21.176 habitantes (IBGE, 2018). Segundo Oliveira e García (2009, p.162),

O município de Mari tem suas bases históricas arraigadas no campo, pois este é um município que nasceu de grandes fazendas agropecuárias agrícolas. Um desdobramento deste legado é a permanência na região dos resquícios do coronelismo, pois, com a economia da cidade [...] é basicamente voltada para agricultura, e como em todo país a concentração de terras perdura até hoje.

Corroborando com o explicitado, o modelo de produção em larga escala ocorria em grandes propriedades, seguindo a estrutura agrária vigente no país, desde a colonização portuguesa e que tantos conflitos vêm gerando, pois segundo Moreira (1997, p.177),

O perfil da distribuição da propriedade fundiária na Paraíba é resultado de um longo processo que tem suas origens na produção do espaço colonial que teve como suporte a concessão de grandes sesmarias para a exploração da cana-de-açúcar no litoral e da pecuária no interior.

O município de Mari foi palco de grandes conflitos de luta pela terra. As condições de trabalho impostas pelos grandes coronéis aos trabalhadores rurais, que perpassavam por

arrendatários, parceiros, meeiros, cambão a assalariados, até a expropriação das terras, levaram esses trabalhadores a lutarem não só pelo acesso à terra, como também pela melhoria das condições de trabalho.

O poderio do latifúndio na década de 1960 foi muito forte, caracterizando-se por perseguições e diversificadas formas de repressão contra os trabalhadores do campo, pois os latifundiários dominavam as forças políticas e econômicas do Estado (OLIVEIRA; GARCÍA, 2009). É nesse cenário de conflitos e luta pela terra que se insere o assentamento Zumbi dos Palmares. Segundo P6,

O assentamento Zumbi dos Palmares surgiu a partir da ocupação feita na antiga Fazenda Cafundó, que foi no dia 4 de dezembro de 2001, ainda nesse período eu não fazia parte do processo da luta, né. Eu morava em outra cidade, em Araçagi. Então, quando eu vim morar aqui no acampamento, a fazenda já tinha sido ocupada, acho que uns dois a três meses que o acampamento já existia (2018).

Através do citado relato podemos conhecer, não só a história do assentamento, em que surge a escola Zumbi dos Palmares, como também, a sua história, enquanto atuante da luta pela reforma agrária. É importante ressaltar a atuação dessa professora, pois, muito do que a escola tem construído faz parte de um projeto de luta pela identidade cultural do assentamento e, nesse processo, a atuação da professora tem sido fundamental para que a identidade de ser sem-terra não possa morrer.

Segue P6, relatando sobre como se deu a sua ligação com o assentamento, que na época, era acampamento:

Os meus pais vieram nessa perspectiva, a de mudança de vida. Trabalhava na construção civil e tinha ouvido falar que aqui, nas terras de Mari, o movimento estava organizando famílias. Para fazer parte da luta pela terra e conquistar uma casa e terra para trabalhar. Quando cheguei aqui, não conhecia muita coisa. Eu era muito jovem, ainda. Só tinha 15 anos. Não sabia como tudo funcionava, quando eu cheguei aqui, fazendo parte dessa nova realidade, barracos de lona, toda uma organização coletiva das pessoas, todo trabalho era organizado em grupos de família, porque era assim que o acampamento se organizava (P6, 2018).

Até então era acampamento, não tinha tido ainda a posse da terra, a gente ainda vivia na fazenda ocupada, mas não tínhamos certeza de nada, vivia só na resistência mesmo. Ainda nesse processo, muitas conversas, muita repressão, o meu pai participou de um momento de repressão, eu não estava, que foi no período que tocaram fogo nas barracas, chegou os capangas que era mais para intimidar e as pessoas saírem mesmo. A história se decorreu disso, do processo de luta e resistência para conseguir a posse da terra e da casa (P6, 2018).

É perceptível que a trajetória de vida da P6 se entrelaça com a história do assentamento e com a Escola Municipal Zumbi dos Palmares. Nesse sentido, podemos dizer que ambas se inscrevem na luta pela Reforma Agrária. A necessidade da criação de uma escola emergiu da necessidade de se ter uma escola para atender aos filhos dos camponeses acampados, como descreve a P6:

A escola surgiu a partir da necessidade que a gente tinha de organizar as crianças, porque era uma área de acampamento populosa, tinha muitas famílias que moravam lá entre essas muitas famílias tinham crianças [pausa]. O acampamento tinha muita gente morando e, conseqüentemente, tinha a necessidade de organizar esses espaços educativos, tanto para as crianças, como para os jovens e isso era como uma forma estratégica da gente começar a formar essas pessoas, entendeu? [...] A medida em que elas começaram a vir para o acampamento, as crianças, se a gente não desse um incentivo a tudo aquilo ali, ia acabar que elas não iam fortalecendo a sua identidade (P6, 2018).

A partir do momento da formação do Assentamento Zumbi dos Palmares, ainda em fase de acampamento, no ano de 2001, organizou-se um espaço improvisado, conforme se pode verificar na fotografia abaixo, no qual passou a funcionar a escola, constituindo-se como parte intrínseca do processo de luta e conquista pela Reforma Agrária, seguindo a lógica de organização e orientação do Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST.

Fotografia 2: Lateral do primeiro prédio onde funcionou a Escola Zumbi dos Palmares.



Fonte: Maria do Socorro Xavier Batista (2007).

Caldart (2004b) destaca a gênese e o nascimento da educação escolar no contexto do MST. Segundo ela, primeiro, as famílias dos Sem Terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) em defesa do direito à escola que fizesse a diferença e que tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura. O segundo momento que merece destaque foi quando o movimento decidiu tomar para si a tarefa de organizar e articular uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas.

Nesse contexto, foi criado o Setor de Educação do MST, cuja centralidade estava na organização de uma proposta educacional articulada com os princípios defendidos na luta pela terra. O MST entende que a escola pode constituir-se em um espaço rico para o desvelamento da realidade e fortalecimento da identidade do homem do campo.

A força da luta do Movimento dos Sem Terra, para o reconhecimento da problemática da Reforma Agrária e da Educação do Campo contribuiu fortemente para trazer à tona preocupações, interesses, suscitando, inclusive, novas políticas públicas. Nas palavras de Damasceno e Beserra (2004), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra vem se constituindo em espaço privilegiado de resistência, de luta e, conseqüentemente, de organização de um saber que traduz a realidade de seus atores.

Sobre a constituição da escola, a P6 destaca como se deu o seu processo de atuação a partir das demandas educacionais que foram emergindo no contexto da luta, ainda no acampamento:

[...] eu não compreendia tudo aquilo, mas eu estudava magistério, logo a coordenação do acampamento me viu como possibilidade de contribuir na organização de um espaço educativo para as crianças, até então não era uma escola. A gente pensava de organizar as crianças em um momento do dia, em ações educativas para que elas não ficassem dispersas no acampamento e as mães não sentissem a necessidade de levarem seus filhos para estudar na cidade, tendo em vista que, o contexto que a gente estava já era diferente (P6, 2018).

Complementa:

As lideranças decidiram organizar a escola em numa área improvisada; em um galpão de casa de farinha. Até então, não era escola porque não estava legalizada. Não estava legitimada, mas que a gente ia fazer um trabalho com essas crianças de dia e com os jovens e adultos durante a noite e, isso também, era uma forma que a gente tinha de pressionar o poder público a se expressar que naquela localidade necessitava de uma escola, pois a gente tinha público para isso [...] (P6, 2018).

É importante salientar que a identidade camponesa da professora foi se constituindo, à medida em que a mesma passou a fazer parte do processo de luta pela terra. Sendo filha de operários, não nasceu no campo, mas, através da vivência no campo da luta, sua identidade camponesa foi e está sendo fortalecida. Além disso, foi com base nas práticas educativas no campo, que foi aprendendo sobre a Educação do Campo, como ressalta:

Eu não compreendia todo aquele contexto de luta, porque eu tinha acabado de chegar, mas a coordenação queria que, mesmo nas ações educativas de trabalhar leitura e escrita, a gente formasse aquelas crianças com a identidade Sem Terra, com a identidade camponesa, com a pedagogia do movimento. Então, era assim, a escola se formando e eu me formando também, porque por mais que eu estudasse magistério, a minha formação era tradicional. Onde é que no magistério se trabalhava identidade camponesa? Como é que eu ia saber desse processo de luta? Então, na medida que a escola ia se organizando, eu ia aprendendo junto. Eu me formei junto com a escola, na medida que as crianças iam se educando, eu também era, embora eu tivesse no papel de educadora (P6, 2018).

O discurso da professora evidencia como se deu a sua formação enquanto educadora popular, forjada nos movimentos sociais do campo. Ressalta que a identidade camponesa se dá em processo de fazer e fazer-se, que acontece no movimento do movimento. A identidade camponesa vincula-se às suas “lutas” e às reivindicações dos movimentos sociais por direitos, sobretudo a uma educação compatível com sua diversidade cultural, ancorada na temporalidade e nos saberes próprios de cada povo que tem no campo o seu lugar de vida, de cultura, de produção, de moradia e de lazer. A identidade camponesa se dá na luta e na conquista de território camponês, segundo Souza (2006, p.51), “[...] com a ideia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra”.

Sobre a formação da escola, a P6 destaca que a constituição da Escola Zumbi dos Palmares é a constituição do próprio assentamento, isto porque, a conquista da escola veio acompanhada da conquista do direito à moradia, ela aponta:

A escola não foi um presente dado a gente pelo poder público. A Escola Zumbi dos Palmares nasceu do processo de luta pela terra, ela nasceu junto disso. E aí, por essas famílias estarem tão engajadas na escola e pela nossa liderança (refere-se a primeira diretora da escola) ter uma boa articulação e por esse movimento ter se destacado no município de Mari, logo, a gente teve uma boa aceitação com o poder público. Ainda no mesmo ano, começamos em Junho de 2002 [em 2001, a terra foi ocupada]. Quando a gente começou a organizar as ações educativas na escola, não havia matrícula. As crianças eram divididas por faixa etária para trabalhar um pouco da pedagogia de movimento, construindo a identidade sem-terra nessas crianças...o foco ali era a pedagogia da escrita e do movimento,

trabalhando os princípios do movimento; o que é ser sem-terrinha; sem-terra como identidade (P6, 2018).

No ano de 2002, a Escola Zumbi dos Palmares passou a ser reconhecida e atendida pela Secretaria Municipal de Educação do município de Mari, resultado de um processo de mobilização e reivindicação dos acampados pela responsabilização do poder público quanto à garantia da oferta de educação às crianças e adolescentes que moravam no acampamento. A esse respeito, afirma Molina (2010, p. 138),

A pressão e o processo organizativo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos trabalhadores rurais obrigam os diferentes níveis de governo a criar espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo.

No ano referido a Escola Zumbi dos Palmares foi reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC, passando a integrar a rede municipal de educação do município de Marí. Quanto ao processo de reconhecimento da Escola Zumbi dos Palmares, por parte do poder executivo local, a professora afirmou não lembrar de como foi realizado a negociação com os responsáveis pela Secretaria de Educação, tendo em vista que a negociação foi feita pelas lideranças locais do MST, em especial, o papel mobilizador de uma liderança que, depois assumiu a função de diretora da Escola Zumbi dos Palmares, em seus primeiros anos de funcionamento.

No ano de 2003, após o processo de legitimação, a Escola Zumbi dos Palmares continuou funcionando, de maneira improvisada, em um espaço que, antes, funcionava como casa de farinha. A professora relata que foram feitas algumas adaptações físicas no referido prédio onde a escola passou a funcionar para que a escola pudesse funcionar. Nesse cenário de precarização, em um primeiro momento, algumas dificuldades foram sendo apresentadas, principalmente no que diz respeito ao corpo docente, como relata P6:

O que a gente sentia era dificuldade que muitas vezes, as pessoas vinham dar aula no acampamento, eram como se viessem penalizados. Alguns profissionais deram certo, outros não. A comunidade se reunia, junto com a coordenação, dizendo que era necessário trocar esses profissionais, porque assim. Inicialmente, a gente sempre sonhou com uma proposta diferenciada dessa escola (P6, 2018).

No ano de 2005 foram iniciadas as construções das casas na agrovila. Segundo a P6, um dos motivos que gerou um esvaziamento nas matrículas da escola. Ela relata que as dificuldades enfrentadas, devido a distância entre a escola e a construção das casas, foram um

ponto marcante na história da escola, tendo em vista que a escola quase fechou pela falta de alunos:

No ano 2006, a escola sofreu um processo de muita resistência dos pais [pausa] porque os pais conquistaram a escola e, na mesma medida da conquista, internamente, eles passaram a colocar seus filhos para estudar em escolas da cidade. Era como se aquela estrutura que a gente tinha. Eles não concordavam com aquele espaço e, ao invés de se fortalecer, mais ainda, para lutar e conquistar uma escola melhor, começaram a tirar as crianças da nossa escola. Então, nesse período de 2006 a 2008, a gente começou a perder muitos alunos para as escolas da cidade, porque, mesmo passando por adaptações, os pais não consideravam uma boa escola, daí os pais começaram a já se desvirtuar. A gente, quase perdia a escola, quase fechou, chegando a ter, somente, 33 alunos (P6, 2018).

Também, no ano de 2005, P6 relembrou a marcha agrária, realizada de Goiânia até Brasília, que teve como uma das pautas de luta pela construção de escolas. Em consequência disso, cinco foram construídas em áreas de assentamento na Paraíba, sendo uma destas, no assentamento Zumbi dos Palmares. No ano de 2007, a escola começou a ser construída e as obras foram finalizadas no ano de 2008. Em 2009, os alunos já estavam instalados no novo prédio escolar.

Fotografia 3: Frente do prédio próprio da Escola Zumbi dos Palmares



Fonte: Maria do Socorro Xavier Batista (2013).

Após a instalação da Escola Zumbi dos Palmares, no novo prédio, segundo P6, novos desafios precisaram ser enfrentados pelos assentados, resultado de confronto de interesses

políticos entre o Governo do Estado da Paraíba e o Poder Executivo do município de Marí, destaca:

A escola era do município, mas o Estado não deu a contrapartida. Para os representantes do Governo, naquela época, a escola era do Estado; então, queriam pegar as matrículas das crianças que estudavam lá, ainda na área improvisada e transferir para a escola nova. Só que a escola nova era nossa, era da comunidade [...] Eram eles com a pasta, fazendo matrículas e a gente dizendo: -ei, vocês estão fazendo o quê aí? -A escola já existe, -A escola é nossa. Foi marcado uma audiência com o secretário da Educação do Governo do Estado. [...] quando a gente pediu uma audiência com ele, fomos nós da escola, o diretor e representantes da comunidade. Então, fizemos um documento assinado por todos os moradores do assentamento Zumbi, que a escola era da comunidade, foi tipo um abaixo assinado. E no ano de 2009 ocupamos essa escola. A gente não fez inauguração desse prédio, a gente ocupou esse prédio: as crianças, os pais e todo mundo. Quando a gente chegou aqui, a gente não tinha uma cadeira para sentar, nem trouxemos a mobília velha da outra escola. A gente tinha feito uma conversa com o prefeito da época e ele tinha nos prometido todo o mobiliário novo da escola. Então, a comunidade era muito envolvida nessa luta... no caso se criou uma nova luta, a luta pela nova escola (P6, 2018).

A partir do cenário explicitado, é possível compreender que a educação do campo é norteadada por uma luta constante cujo intuito está na possibilidade de obter uma melhor qualidade educacional para o povo camponês. A conquista desses direitos, entretanto, se dá de forma lenta. É um processo histórico que vai se constituindo a partir de diversos elementos. É com base nessa afirmativa que buscamos no próximo capítulo refletir sobre esses constituintes históricos, compreendendo, sobretudo, como a luta por uma Educação do Campo se apropria da Educação Popular para consolidar uma perspectiva de Educação Popular do Campo que fortalece as lutas e as reivindicações por uma escola do campo com práticas pedagógicas diferenciadas.

4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIADAS

Objetivamos construir um aporte teórico que suscite reflexões sobre a educação popular, tendo Paulo Freire como referência aos movimentos sociais do campo no pensar a educação em escolas do campo multisseriadas. Para tanto, realizamos, neste capítulo, uma breve discussão, apresentando, em um primeiro momento, os aspectos históricos que delineiam a luta pela educação do campo, situando o paradoxo da educação rural que perpassa e marca a identidade dos sujeitos do campo e, que fortalece uma luta de reivindicação por uma educação de base popular; posteriormente, refletimos, por meio do legado freiriano e seus princípios de educação popular, a importância de uma educação problematizadora, tomando como ponto de reflexão a realidade dos sujeitos do campo e seu movimento de luta pela terra.

Ao destacar a trajetória da educação rural versus Educação do Campo, no Brasil, é preciso compreender o caráter paradoxal que constitui a história dos povos do campo, ainda mais, quando o campo brasileiro é marcado por disputa pela terra e violência dos povos camponeses, demarcando um cenário de luta claramente exposto na relação entre dominantes e dominados.

A implantação de programas educacionais, em âmbito institucional para o meio rural, no Brasil, remonta ao século XX e foram marcadas pelo modelo excludente de desenvolvimento do campo brasileiro, definido por uma estrutura agrária fundada no latifúndio e na monocultura, na produção para exportação e em relações de dominação e exploração do trabalhador.

Desse processo, resulta uma concepção hegemônica que pensa o espaço rural, da pequena propriedade, da agricultura familiar camponesa, como algo à parte, atrasado, fora dos avanços do desenvolvimento e da realidade definida pela representação do latifúndio agro-exportador e da visão urbana, tida como moderna e avançada (FERNANDES, 1999).

Tal constatação demonstra que o campo da produção camponesa não se constituía em um espaço prioritário reconhecido pelo Estado, por meio de políticas públicas e sociais. Segundo Calazans (1983, p.16) “[...] é essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, do campo e da cidade, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora”. Os homens e mulheres que moravam e trabalhavam no campo eram privados (as) de vários direitos, entre eles o da educação.

Os povos do campo sempre foram tratados pelo poder público por meio de campanhas emergenciais, sem continuidade. Queiroz (1984, p.37), pensando nessa perspectiva educativa, avalia que:

[...] a educação para a população rural foi pensada como um [...] amplo programa político-ideológico, pensado e decidido fora do alcance das aspirações dos seus interessados. As estratégias utilizadas no desenvolvimento desses programas são de caráter autoritário, portanto, discriminam aqueles que atuam diretamente nele, (nas escolas, por exemplo) como meros executores de determinações.

Em virtude do modelo de exploração colonial escravocrata os latifundiários não tinham preocupação com a educação das classes populares, pois prevalecia a ideia de que o trabalho na agricultura prescindia de educação escolar, por isso a história da educação rural no país é relativamente nova, uma vez que, somente nas primeiras décadas do século XX teve iniciativas mais significativas de educação escolar. Conforme assinala Calazans (1993, p. 15),

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do 1º Império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século. O seu desenvolvimento, através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país.

Evidencia-se o lugar periférico que a educação no âmbito rural ocupou no país, tendo o seu desenvolvimento voltado para suprir as demandas de mão-de-obra especializada, decorrente das mudanças no cenário econômico do país. Nas primeiras décadas do século XX, com o acelerado processo de industrialização nos grandes centros urbanos e com a crise que atingiu a produção agroexportadora do café, houve um forte movimento migratório do campo para as cidades, em busca de trabalho e melhores condições de vida, gerando as primeiras iniciativas oficiais voltadas para a educação rural. Nesse contexto, surge um movimento educacional institucional denominado de Ruralismo Pedagógico. De acordo com Prado (1995, p.1),

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas.

O Ruralismo Pedagógico esteve ideologicamente vinculado aos movimentos nacionalistas e católicos do início do século XX, que defendiam a produção agrícola e pecuária como fonte de riqueza para o Brasil e incentivavam a permanência do homem do campo no campo (LEITE, 2002).

O movimento migratório rural atingia os interesses das elites dominantes, tanto rural quanto urbana, e o ruralismo pedagógico apresentava-se como alternativa, pois, se por um lado, o grupo vinculado ao colonialismo tinha no movimento migratório o enfraquecimento do seu poder sobre o homem do campo, fragilizando as relações patriarcalistas, uma vez que ocorria um considerável esvaziamento do campo; por outro, atingia, também, as elites urbanas, pois o deslocamento das pessoas do campo para os centros urbanos provocaria sérios “problemas” de ordem social, gerando novas demandas para o poder público, provocadas pela sobrecarga de pessoas nas cidades.

Na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, as prioridades eram voltadas à instalação de um processo industrial de base, possibilitando as condições de equilíbrio social e, ao mesmo tempo, de manutenção do ideário do Estado Novo, permanecendo a educação das populações rurais em segundo plano, pois aquele contexto de mudanças, sobretudo no setor industrial, requeria a valorização da escolarização urbana, impulsionando um movimento para o ensino de adultos que não haviam frequentado a escola (PAIVA, 1987).

No período do Estado Novo (1937-1946) Getúlio Vargas desenvolveu ações voltadas ao atendimento das demandas dos trabalhadores urbanos buscando legitimidade do seu poder ditatorial e fortalecer uma identidade nacional. No meio rural a educação foi o instrumento pensado conforme Pinheiro, Silva e Burity (2013, p. 274).

Paralelamente ao fortalecimento de sua imagem entre os trabalhadores urbanos o dito "Pai dos Pobres" também planejou uma política de legitimação do Estado brasileiro no meio rural. Através da ação de um grupo de intelectuais foi pensada a Escola Rural, a partir da qual além das primeiras letras seria direcionado o ensino profissional agrícola e a educação moral, com forte teor nacionalista, às populações do campo. Assim, além de confrontar o poder dos grandes latifundiários, Getúlio e seus aliados políticos também fortaleceram e centralizaram o poder do Estado em suas mãos.

No início dos anos 1940 as atenções se voltaram para a escola rural. Em 1942, o II Congresso Brasileiro de Educação enfatizou as tendências nacionalista-burguesas do Estado Novo, ressaltando a importância da escola rural. Nesse período foi criada a Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais- CBAR, que tinha suas orientações de influência internacional em conformidade com a política externa norte-americana. Calazans (1993, p. 21), afirma que “[...] a educação rural, sob o patrocínio de programas norte-americanos, tomou um grande impulso a partir do funcionamento da Comissão Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)”.

Na década de 1950, sob o intuito de atingir as bases populares da maioria dos brasileiros, foram criados a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)-1952 e o Serviço Social Rural (SSR)-1955. Ao analisar a filosofia da CNER, Leite (2002, p. 37), considera que

A campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. [...] nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, [...], desconsiderou as contradições naturais dos grupos campestres, ou mesmo seus elementos integrativos, quer político, sociais ou culturais.

Como evidenciado pelo autor, a CNER tinha um caráter antidemocrático, uma vez que suas propostas desconsideravam as peculiaridades da vida rural. A definição de seus critérios reforçava os descompassos com que foram tratadas as políticas educacionais para o campo brasileiro, patrocinadas pelo capital norte americano, por meio de convênios firmados com o governo brasileiro.

A CBAR, igualmente a outras organizações que influenciaram a educação rural do país, configurou-se como um dos chamados “pacotes” educativos, implantados em todo o país, sobretudo, na segunda metade do século XX. De caráter semelhante, o SSR deu continuidade aos programas anteriores à campanha, enfatizando as práticas de cooperativismo, associativismo, economia doméstica e artesanal.

A partir da década de 1960, a educação rural permaneceu na marginalidade, reforçada, principalmente, com a promulgação da Lei 4.024/61, tendo em vista que a estruturação da educação fundamental rural foi atribuída aos municípios, desprovidos de recursos humanos e financeiros, sobretudo, os do interior brasileiro. Esse dispositivo legal do ordenamento jurídico da educação brasileira não atenuou para a falta de condições constatadas no funcionamento do sistema formal de educação rural.

Frente a uma realidade educacional precária, no período, apresentaram-se algumas perspectivas educacionais críticas, orientadas por movimentos sociais populares, destacando-se, principalmente, no Nordeste do Brasil, considerando-se a realidade precária e a ausência de direitos básicos, envolvendo aspectos como: a saúde, a fome e o analfabetismo, que eram acentuados na região. Esses movimentos ganharam força, sobretudo, nos cinco primeiros anos da década, e, nesse contexto, o educador pernambucano Paulo Freire ganhou protagonismo, enquanto um dos líderes precursores brasileiros dos movimentos de reivindicação de direitos e sua perspectiva educacional crítica.

A concepção pedagógica que imprimiu as ideias de Freire, no contexto da história da educação rural brasileira, pode ser considerada uma ruptura socioeducacional com paradigmas

anteriores, uma vez que as práticas escolares consolidadas pelo educador se diferenciavam da prática educacional vigente. Tratava-se de uma perspectiva educacional direcionada às camadas pobres da população e tinha como pauta principal a consciência política dos problemas estruturais e conjunturais que as afetava.

Evidencia-se que a perspectiva educacional que Freire imprimiu à educação, influenciou movimentos educacionais importantes, como o Movimento de Educação de Base (MEB)²⁴, que se constituiu em uma proposta metodológica de educação para jovens e adultos, concorrendo para o desenvolvimento de aspectos educacionais inovadores, de concepções e estratégias de educação de base popular, destacando-se pela criatividade e pela inovação teórico-metodológica (CALAZANS, 1993).

Ainda sobre a influência da educação popular freireana, destacamos a experiência de educação com os povos do campo no Nordeste brasileiro, denominada “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, inicialmente desenvolvida em Angicos, um município do Estado do Rio Grande do Norte-RN, no Nordeste do Brasil, que foi difundida em todo o país, plantando a semente do que seria mais tarde conhecido como “Método de Alfabetização Paulo Freire”.

A capacidade mobilizadora do MEB, assim como outros movimentos de trabalhadores foi reprimida e suas ações eram reprimidas pelo regime civil-militar de 1964²⁵, o que o fez recuar em alguns aspectos, passando a implantar projetos experimentais, caracterizados pela descontinuidade e transitoriedade, conduzida para a ideologia conservadora (AZEVEDO, 2007).

Naquele contexto político as ações de educação para o meio rural foram direcionadas para uma institucionalidade controlada. Com esse caráter foi criado o Projeto de Coordenação

²⁴ O Movimento de Educação de Base tinha como principal público os trabalhadores camponeses, o movimento, de caráter popular funcionava por meio de escolas radiofônicas e foram apoiadas, principalmente, pelos sindicatos rurais e pelas lideranças católicas. Dentre os trabalhos pedagógicos realizados, se pode citar encontros de reflexão política que buscavam aprofundar as questões vivenciadas pelas comunidades a fim de promover projetos de ação coletiva (SILVA, 2006).

²⁵ A Ditadura militar no Brasil teve seu início com o golpe militar de 31 de março de 1964, resultando no afastamento do Presidente da República, João Goulart, e tomando o poder o Marechal Castelo Branco. Este golpe de estado, caracterizado por personagens afinados como uma revolução instituiu no país uma ditadura militar, que durou até a eleição de Tancredo Neves em 1985. Os militares na época justificaram o golpe, sob a alegação de que havia uma ameaça comunista no país. O Golpe Militar de 1964 marca uma série de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, e que culminaram em um golpe de estado no dia 1 de abril de 1964. Esse golpe pôs fim ao governo do presidente João Goulart, também conhecido como *Jango*, que havia sido de forma democrática, eleito vice-presidente pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Fonte: <https://www.sohistoria.com.br/ef2/ditadura/>. Para aprofundar o assunto, ver: Cardoso (1993, 1996); Coelho (1990); Gorender (1987); Martins Filho (1998); Perrone (1988); Singe (2001); Valle (1999); Ventura (1988).

e Assistência Técnica ao Ensino Municipal – PROMUNICÍPIO e o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste – POLONORDESTE.

O PROMUNICÍPIO, segundo Queiroz (1984), desenvolvia ações junto aos órgãos municipais de educação, oferecendo base técnica para a organização da educação, de modo a formar quadros de pessoal para atuar junto ao município, além de prestar apoio financeiro por meio de repasses de recursos federais aos Estados, e destes, para os municípios. As ações desse projeto tinham como objetivo promover o aperfeiçoamento do ensino de 1º grau, mediante ações articuladas entre a administração estadual e municipal.

O PROMUNICÍPIO tendia à municipalização do ensino rural no país, subsidiados pelos Órgãos Municipais de Ensino (OME). Dessa instância federativa era requerida uma forma acurada do processo de organização da educação, sobretudo, no que diz respeito ao cadastramento das escolas, alunos e professores, acompanhamento e distribuição de merenda escolar e um diagnóstico do município em relação à escolaridade nas comunidades rurais (LEITE, 2002).

A despeito do caráter organizativo que alguns programas desencadearam junto aos municípios onde foram implementados, pelo fato de não se realizarem avaliações sistemáticas, não se tem dados sobre efeitos significativos na melhoria dos sistemas de ensino que os incorporaram. Nos locais onde se localizavam concentravam-se um contingente populacional muito carente, do ponto de vista socioeconômico e cultural. Sobre os resultados escolares não se tem dados particulares, mas, no geral, permaneceu a baixa qualidade e os altos índices de analfabetismo.

A permanência do alto número de analfabetos impulsionou a criação do I Plano Nacional de Desenvolvimento - IPND e do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos - PSECD, acarretando também, na criação de programas especiais em nível de Ministério da Educação – MEC. Dentre estes, destacamos o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural - PRONASEC, cuja finalidade era atender os objetivos do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos e expandir o Ensino Fundamental em áreas rurais para promover “melhorias” no nível de vida e no ensino, assim como a redução do fracasso escolar nesse meio, representado pelos altos índices de reprovação.

Na década de 1980 foi implantado no Nordeste do Brasil o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste-EDURURAL²⁶, cujo objetivo era oferecer condições de escolaridade, mediante a melhoria da rede física e também a reestruturação

²⁶ Ver tese de doutorado de Souza (2001).

curricular, viabilizando novos conceitos sobre a educação no meio rural. Segundo Queiroz (1984, p. 31-32), o EDURURAL “[...] se caracteriza como um programa para educação rural, pensado distante dos seus destinatários, sob o comando dos técnicos e do capital internacional”.

Essas particularidades aplicam-se a outros programas de educação para o meio rural que apresentavam propostas pensadas de forma desvinculada das reais necessidades dos povos do campo, constituindo-se programas pontuais e descontextualizados frente às reais necessidades da população rural. Esses programas, por conseguinte, não contribuíram ou contribuíam pouco para o desenvolvimento da educação do campo brasileiro, cuja lógica, segundo Barreto (1985, p. 52),

[...] têm mais o objetivo de diminuir tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região ou de serem instrumento de um modelo alternativo de desenvolvimento, tal como propugnam as teses que fundamentam os textos básicos que delineiam a atual política de ensino no país.

A avaliação feita sobre os programas e projetos voltados para a educação rural no Brasil no século XX não se limita à realidade do Nordeste. De modo geral, o processo educacional rural tem características comuns, mesmo em se tratando de diferentes territórios.

Ao resgatarmos a trajetória histórica da educação rural, no Brasil, pontuamos suas características peculiares, uma vez que, historicamente, ela se voltou para a manutenção dos interesses oligárquicos de fazendeiros, donos de engenhos em detrimento dos posseiros, pequenos proprietários etc. Nunca antes na história do Brasil rural houve uma iniciativa governamental que concedesse educação aos povos do campo, aos trabalhadores, cujo projeto político e ideológico não atendessem aos interesses econômicos dos grandes proprietários de terra (QUEIROZ, 2018).

Mas a história não é linear e, embora não se tenha observado medidas governamentais para a construção de um modelo educacional que atendessem aos povos do campo, os processos advindos da luta de classe, juntamente com o paradoxo da educação rural produziram contradições que influenciaram os movimentos em prol de uma educação do campo. Desde os anos de 1960, no Brasil, e com o surgimento da concepção de Educação Popular, ganhou novas perspectivas que, em parte, se consolidaram com a redemocratização do país, por volta de 1985.

4.1 Movimentos sociais e a educação popular do campo

No decurso da história da educação foi atribuída à escola a tarefa de difusão do conhecimento sob a ótica da ideologia dominante. Desse modo, fica evidenciado que, no ambiente escolar as classes dominantes imprimem um trabalho educativo que pode levar à alienação das consciências de crianças e jovens com o intuito de ser hegemônica em defesa dos interesses do capital (ALTHUSSER, 1985).

No entanto, a escola pode, também, produzir uma educação e ensino contra hegemônico que conduza à transformação social. No que concerne à educação rural, vimos que predominam os interesses associados, principalmente, à manutenção do latifúndio – grandes proprietários de terra, onde se desenvolve a cultura extensiva, a agroindústria e o agronegócio, em detrimento dos pequenos, conforme já descrevemos anteriormente.

Apesar da forte influência das classes hegemônicas e a sua finalidade de manutenção da marginalização da educação no campo, uma vez que se apropria da escola como instrumento de difusão de sua ideologia, na dinâmica da luta de classes, o que se vê é uma frente contra hegemônica que ganha força, enquanto movimento contrário a esse processo de dominação.

Enfatizamos, pois, que os movimentos sociais populares têm denunciado o caráter dominante de reprodução da educação e, por meio de processos de resistência, lutam pelo resgate de espaços escolares e não escolares que, de fato, favoreçam libertação dos segmentos oprimidos da população. Segundo Freire (1983, p. 97), a escola pode se constituir em espaço de formação do ser humano, na medida que:

[...] possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advirta dos perigos do seu tempo, para que consciente ganhasse força e coragem para lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio eu, submetido às prescrições alheias.

Para que se construa esta possibilidade é necessário que se realize uma prática voltada para os interesses das camadas populares, uma vez que não devemos conceber a escola fora do contexto social e histórico. A escola pode constituir-se em instrumento de dominação, como também, em espaço de luta por meio dos sujeitos que dela fazem parte, assumindo-se como espaço a serviço dos interesses dos trabalhadores.

É nesse sentido que os movimentos sociais de reivindicação de uma educação popular do campo vão se constituindo, em um cenário paradoxal de educação rural que oferece educação de caráter assistencialista, enquanto pretende despolitizar os povos do campo a partir da perspectiva de manutenção dos interesses dominantes. Ante os problemas sociais que

afetam os brasileiros pobres, sejam do campo ou da cidade, em diferentes contextos, o que se presencia é um conjunto de movimentos sociais que se unem em prol dos direitos historicamente negados às classes populares.

Não existe uma unidade de pensamento a respeito de uma teoria dos movimentos sociais. Gohn (2003; 1997) aborda diferentes compreensões teóricas, inclusive, enfocando outras modalidades de movimentos sociais no início do século XXI e estabelece a diferença entre os movimentos sociais conservadores e os movimentos sociais progressistas (GOHN, 2003). Sobre os movimentos sociais, Kauchakje (2007, p. 81), os define como forma de ação coletiva que

[...] representam o conflito ou contradição entre setores da população pela conquista e/ou administração de recursos e bens econômicos, culturais e políticos; também promovem modificações e transformações das relações instituídas de uma sociedade, havendo, os que almejam a manutenção das instituições sociais.

Considerando a realidade histórico-geográfica a que se referem, assim como a diversidade de interesses que os identificam e diferenciam, é necessário delimitar a área de abrangência dos sujeitos neles envolvido. São as diferentes demandas no campo social e político que desencadeiam a multiplicidade de movimentos sociais e análise que requerem constitui-se uma tarefa que exige a apreensão de suas demandas que se encontram no campo de determinados direitos.

Interessam-nos nessa reflexão, os movimentos sociais de caráter popular, cuja prática, segundo Calado (2007, p. 99) vislumbra o “[...] compromisso com a construção de uma sociabilidade alternativa ao modelo capitalista de organização social”. De modo geral, esses movimentos sociais têm em comum a luta por mudanças sociais que decorrem das contradições que se evidenciam na sociedade em seus aspectos econômicos, políticos e culturais.

Segundo Ribeiro (2010, p. 29), são “[...] os movimentos sociais populares, os portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação [...]”. Nesse sentido, novas condições de dignidade e de justiça social, de transformação da ordem vigente, de respeito à dignidade humana dos desiguais são postas como legítimas nos processos reivindicatórios que precisam ser renovados e reorganizados, em diferentes contextos históricos.

As demandas são postas, “[...] uma vez que em cada momento histórico esses movimentos sociais se expressam de forma diferente, no sentido de buscar a construção de uma ordem a partir de uma realidade também diferente” (BONETI, 2007, p.55). A partir da

compreensão do sentido desses movimentos, respaldado nos elementos de classe e de exclusão das condições de cidadania, pode-se identificar tipos de movimentos sociais que ocorrem tanto no meio urbano, quanto no rural; em nível local ou global. Podemos identificar expressões de organização social como: “[...] movimento dos trabalhadores; movimento popular; movimento de elites econômicas; movimento cultural; movimento ideológico; movimento estudantil; movimento messiânico e ligado à religião, novos movimentos sociais” (KAUCHAJE 2007, p. 82).

Entre estes movimentos, destacamos aqueles que fazem parte das lutas que denunciam o modelo de sociedade capitalista. Interessa-nos compreender a contribuição dos movimentos sociais populares do campo e suas relações com a educação.

O campo brasileiro, sobretudo ao final da segunda metade do século XX, se expressa na força da luta dos movimentos sociais e passa por consideráveis mudanças, incorporando uma dinâmica diferenciada da perspectiva do atraso com que era vista as pessoas como ignorantes e, portanto, desmerecedora de políticas públicas por parte do Estado.

Ao considerar os camponeses como sujeitos de direitos de políticas públicas, Molina (2010, p. 142-143) assinala que:

[...] a luta dos trabalhadores rurais para garantir seus direitos e, entre eles, o direito à educação, ao mesmo tempo em que vai formando os próprios trabalhadores e ampliando sua consciência, também vai fazendo avançar a visão e a compreensão da sociedade sobre esses trabalhadores como sujeitos portadores de direitos.

Como evidenciado, as lutas dos movimentos sociais do campo colaboraram e continuam sendo essenciais no processo desencadeador de significativas mudanças no imaginário social, possibilitando a abertura de caminhos para as transformações a serem trilhadas, na perspectiva da real garantia dos direitos por parte do Estado, através da execução de políticas públicas.

Acerca do protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta a favor do camponês, Batista (2007) acrescenta que, estes se articulam em torno de reivindicações, visando propor uma educação de qualidade específica para a realidade dos sujeitos que vivem no e do campo, contribuindo na constituição e na afirmação da identidade camponesa, da valorização da vida no campo.

A concentração da propriedade privada, a exploração da mão-de-obra, a relação patrão empregado/escravo, refletem um Estado clientelista, patrimonialista e políticas populistas. Repercutem também a dependência em relação ao capital externo e suas relações econômicas

financeiras internacionais, apontados por Souza (2006), como fatores determinantes na história dos movimentos sociais do campo.

No que se refere a luta dos movimentos sociais do campo, ao longo da história brasileira, a principal bandeira se deu pela Reforma Agrária, entendida como uma das bases para a construção de um novo projeto de sociedade que questiona o latifúndio brasileiro e busca melhores condições de vida para os camponeses. A distribuição desigual da terra tem gerado contextos de exploração, escravidão e a expulsão do homem do campo de suas terras em direção às grandes cidades, de modo a serem condenados a “sobreviver” em favelas, nas periferias dos grandes centros urbanos (BATISTA 2007).

Essa situação tem gerado a organização de forças coletivas em favor de um projeto de campo mais humano, que favoreça ao homem e à mulher camponesa condições de vida digna em que todos e todas tenham direitos historicamente negados, como a moradia, a saúde, as condições de trabalho, infraestrutura, educação, dentre outros.

No referido contexto social e histórico, Batista (2007, p. 73), traçou o seguinte panorama dos movimentos sociais do campo:

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); Movimento dos Pequenos agricultores (MPA); Movimento Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, que organizaram a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ); Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS); [...] Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PRJ) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Destacamos o papel desses movimentos na constituição do novo cenário brasileiro, pois, ali se instaurou, desde então, a luta por uma sociabilidade equitativa, de modo a contribuir com a redemocratização da população que vive no e do campo, possibilitando espaços de reivindicação e de luta coletiva. Entre os movimentos de então se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, por ser pioneiro na discussão de uma proposta educativa com características próprias para a educação do campo.

O MST, oficialmente criado, em âmbito nacional, no ano de 1985²⁷, durante a realização do Primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, em Curitiba, retomou a discussão relacionada à propriedade da terra, defendendo a reforma

²⁷ Faz necessário esclarecer que, antes do Primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, de acordo com Gohn (1995), no ano de 1984 aconteceu o Primeiro Congresso dos Sem-terra do Estado de Santa Catarina, em Chapecó e, no ano de 1985, mesmo ano do nacional, ocorreu o Primeiro Congresso dos Sem-Terra do Paraná, em Curitiba.

agrária antes empreendida pelo Partido Comunista Brasileiro e por organizações ligadas ao campo (SOUZA, 2006).

O MST tem se constituído como um dos principais movimentos que se mobilizam em defesa da Educação do Campo, uma vez que no conjunto das lutas pela terra, agricultura familiar camponesa, trabalho, vida e dignidade, considera a educação como instrumento fundamental no processo estratégico de fortalecimento de um novo projeto de sociedade que tem a Reforma Agrária como base. O MST configura-se como um:

Movimento social, cuja ação envolve a elaboração de um projeto político e social para o país, em especial para a categoria dos trabalhadores rurais. Trata-se de um movimento social com o potencial efetivo na organização em massa dos trabalhadores rurais, cuja organicidade se dá nas esferas cultural, econômica, política e social (SOUZA, 2006, p.21).

Ao tratar da gênese da educação no MST, segundo Caldart (2004), primeiro, as famílias dos sem-terra mobilizaram-se em defesa do direito a uma educação diferenciada que traga real sentido vida presente e futuro dos povos campesinos. Posteriormente, o movimento decidiu tomar para si a tarefa de organizar e articular uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas.

A força do MST para o reconhecimento da problemática da Reforma Agrária e da Educação do Campo contribuiu fortemente para trazer à tona preocupações, suscitando novas políticas públicas. Nas palavras de Damasceno e Beserra (2004), o referido movimento se constituiu em um privilegiado espaço de resistência, de luta e de organização de um saber que traduz a realidade de seus atores.

Compreendendo o rural como negação histórica dos sujeitos que vivem e trabalham com a terra, esses movimentos do campo ressignificam a si mesmos, e se colocam como protagonistas. Contrapõe-se a definição do rural e criam uma nova definição, a do campo, que por sua vez, é reconhecida enquanto espaço histórico de disputa pela terra e pela educação. Nas palavras de Fernandes e Molina (2004), o campo tem o sentido de projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjada nos e pelos movimentos sociais do campo.

Conforme Arroyo, Caldart, Molina (2004), a educação do campo tem um significado que incorpora múltiplos espaços, quais sejam, os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, dos pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. Nesses termos, o campo, mais do que um perímetro não urbano é um campo de possibilidades, dinamizando a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social.

As décadas de 1980 e 1990 podem ser consideradas como promissora, do ponto de vista da organização dos movimentos sociais do campo, no que se refere à luta por melhores

condições de vida para os camponeses, nesse contexto, a educação foi incluída como importante demanda, contribuindo para instaurar o que Gohn (2001, p.98) chama de “[...] nova racionalidade no social: a de que o povo, os cidadãos, os moradores, as pessoas têm o direito à participação das questões que lhes dizem respeito”.

A partir dos anos 1980-90, na medida em que avançaram a organização e as lutas e conquistas dos movimentos sociais do campo e se acirraram as discussões sobre a Reforma Agrária, como um possível projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro, outras demandas assumiram centralidade, dentre estas, a Educação para os povos do campo, passando a ser considerada como um componente necessário à formação dos sujeitos do campo e ao projeto de desenvolvimento que defendem e que está fundado na igualdade, na solidariedade e na agricultura camponesa. Múltiplas experiências nos movimentos, nos acampamentos e assentamentos possibilitaram a sistematização de um projeto educativo nomeado pelos movimentos de Educação do Campo que demandas políticas que atendam aos direitos educacionais dos camponeses historicamente negados pelo poder público.

É preciso salientar que os movimentos de resistência do campo, apesar de ganharem força no final da década de 1980, podem ser datados desde os finais da década de 1950 com as Ligas Camponesas no Nordeste. Estes se destacaram como uma das formas armadas mais importantes de organização e luta política dos camponeses. Segundo Martins (1981), o seu surgimento se deu em um contexto de crise política, representando a tomada de consciência do subdesenvolvimento do Nordeste brasileiro.

Ao final da década de 1970 ganharam destaque os movimentos sociais do campo que retomaram sua trajetória, tendo como principal bandeira de luta a Reforma Agrária. Diversos fatores favoreceram a significativa eclosão dos movimentos sociais do campo na década de 1980, a saber, o fim do ciclo de governos militares, a abertura de espaços democráticos, o agravamento dos problemas sociais, como também a aprovação do Constituição Federal de 1988.

O diferencial da década de 1980 é que muitos dos movimentos reprimidos na década de 1950-1960 retornam fortalecidos, e se outrora, as discussões dos movimentos sociais do campo eram centradas, prioritariamente, na reforma agrária, neste momento, passam a reivindicar os direitos a partir de uma luta com foco na qualidade de vida do sujeito camponês, em sua integralidade (educação, moradia, saúde,). Tal luta ganha respaldo com a constituição cidadã e, neste cenário, a perspectiva de educação do campo emerge.

Correa (2016), assinala que os movimentos sociais do campo passaram a compreender que a educação poderia contribuir para a ampliação do acesso à totalidade dos direitos e,

consequentemente à melhoria das condições de vida no campo. Molina e Jesus (2011, p. 29) afirmam que:

É em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra.

Essa concepção de educação que os movimentos sociais populares do campo estão construindo é considerada a nova cultura cujas características convergem para as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo. Segundo Arroyo (1999), é impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem como humanos. A educação pensada sob essa lógica reconhece o homem, a mulher, a criança camponesa como sujeitos de direito, e, a educação de qualidade torna-se um meio de emancipação das condições de subordinação à lógica do capital.

A Educação do Campo tem, por conseguinte, sua origem e arraiga nesse paradigma, na vontade e nos interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, formando territórios concretos e imateriais, construindo ideologias baseadas em uma concepção crítica de mundo que o cerca e que, dele faz parte (FERNANDES, 2006). O termo indica uma concepção de educação popular pautada no debate empreendido pelos movimentos sociais dos trabalhadores rurais.

O uso do “do campo” está relacionado ao protagonismo dos movimentos sociais de trabalhadores, pois não é uma educação “para” nem “com”: é *dos* trabalhadores. A esse respeito, Caltart (2010, p. 108) assinala que,

[...] um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites impostos pelo quadro em que se inserem a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas.

Esse tipo de educação contribui com um projeto de sociedade e de campo brasileiro o qual, de acordo com Batista (2007, p. 169), deve-se “[...] constituir economicamente sustentável e socialmente solidário, constitutivo de novas territorialidades e sociabilidades para a implementação de uma política de educação que se fundamenta no respeito aos saberes dos povos do campo [...]”. Em sua gênese valoriza a terra como meio de vida, de cultura, de

produção constituindo, assim, uma identidade de escola do campo a partir dos sujeitos sociais a quem ela se destina.

No ano de 2018 celebramos os 20 anos da Educação do Campo. O Movimento de educação popular do campo surgiu a partir da articulação política dos movimentos sociais do campo na segunda metade dos anos 90. Tal movimento começou a se fortalecer, em âmbito institucional, a partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido em julho de 1997, em Brasília, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Conforme Fernandes e Molina (2004), o processo de construção dessa concepção de educação ganhou desenvoltura especialmente a partir da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, na cidade de Luziânia (GO), promovida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST; Universidade de Brasília-UnB; Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF. Ao referir-se à conferência, afirma Costa (2010, p. 41):

Essa Conferência representou o marco do impulso do debate da Educação do Campo, uma vez que redes de movimentos sociais, além das instituições anteriormente mencionadas, reuniram-se para pensar políticas específicas de educação para as comunidades do campo, cujo paradigma de educação se tornou emergente. Naquele momento intensificou-se a discussão do paradigma da Educação do Campo que assume um compromisso com a vida, com a luta e com os movimentos sociais que buscam construir um país onde se possa viver com dignidade. Resgata o direito dos povos do campo à educação básica, pública, ampla e de qualidade.

Entende-se que o evento se tornou um espaço de construção e de fortalecimento de parcerias entre movimentos sociais e instituições comprometidas socialmente com o desenvolvimento do campo brasileiro.

Com essa configuração ganhou força na concretização de uma agenda política impulsionada pela participação de sujeitos coletivos vinculados ao campo. Sobre esse aspecto, salientarmos que, apesar do debate sobre a educação do campo ganhar centralidade no momento que se seguiu ao processo de redemocratização do país, em meados da década de 1990, os seus princípios norteadores se delinearam na longa trajetória de luta por condições de vida justa e pelo respeito à dignidade dos povos do campo.

Nessa consistência política do movimento é impulsionada a luta pela terra, pela água; a defesa da floresta, da soberania alimentar; do direito aos serviços de saúde, à moradia, à proteção da infância e do meio ambiente. Todas essas bandeiras são enfatizadas por quase

setenta anos, desde os anos de 1960 com a configuração dos princípios da educação popular que, recentemente, se vinculam à proposta pedagógica de educação do campo (SILVA, 2006).

A Educação do Campo é a Educação Popular em ação nas experiências dos povos do campo. É importante destacar isto porque, apesar da maioria dos pesquisadores apontarem esses dois eventos como espaço de gênese da concepção de Educação do Campo, é imprescindível situar o papel da Educação Popular enquanto pilar desta concepção. Nela, estão as bases epistemológicas, teóricas e pedagógicas do paradigma da educação do campo, corporificados, entre outras organizações e instituições, pelos movimentos populares daquele período. Estes, por sua vez, se basearam nos princípios educacionais de Paulo Freire e que se difundiram em movimentos educacionais importantes como, os Centros Populares de Cultura (CPC's)²⁸ e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Quanto à materialidade da compreensão da origem de Educação do Campo, Caldart (2005, p. 18-19), resume o contexto originário dessa concepção de educação nos seguintes termos:

[...] o campo e a situação objetiva das famílias nessa época, com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; nesse mesmo período a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo; ao mesmo tempo a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social, especialmente as lutas camponesas e, entre elas, a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição.

Os fatores apresentados refletem o aumento das desigualdades sociais advindas de um modelo capitalista perverso. Diante dessa realidade, a educação torna-se fundamental para o entendimento e a superação da exploração, da opressão, das injustiças e da exclusão da população que vive no campo e nas cidades brasileiras. Os fundamentos de uma proposta de educação precisam ser amplamente difundidos e discutidos pelos professores e gestores que atuam em escolas, em particular as do campo, no sentido de compreenderem a problemática

²⁸ Os CPCs foram criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em abril de 1961. O movimento foi uma iniciativa importante para a politização da sociedade brasileira naquele contexto. Questões sociais eram enfatizadas a partir de teatros de rua, edição de livros, discos e filmes, como também através da alfabetização (SILVA, 2006).

na qual estão envolvidos e possa contribuir para repensar a prática pedagógica que nelas se desenvolve

O movimento da Educação do Campo reúne, portanto, militância política e acadêmica, Movimentos Sociais do Campo, Universidades, e outras, instituições e sujeitos. Consolidando o movimento em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), constituindo-se como importante espaço de discussão dos movimentos sociais e da militância da Educação do Campo (SANTOS, 2015). Atualmente, encontramos nas universidades brasileiras grupos de estudos²⁹ e pesquisa, os quais, teoricamente se filiam ao movimento e participam de sua agenda nacional.

Na perspectiva de Kolling, Néry e Molina (1999), a Educação do Campo, precisa está voltada para todas as pessoas que vivem no e do campo, não sendo suficiente que a escola esteja *no* campo, mas que seja *do* campo. Para os referidos autores,

[...] entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico da sua população (p.63).

O conceito de escola do campo está presente no ideário do movimento da Educação do Campo, que postula um projeto político pedagógico para as escolas do campo coerente com suas causas, desafios, sonhos, histórias e cultura. É nesse sentido que propomos refletir sobre como o movimento de pode se constituir na prática pedagógica das escolas, considerando a realidade de classes multisseriadas que é muito presente nesse meio. Estas, por si só, sinalizam a necessidade de uma educação diferenciada para esse meio.

É em busca da criação de uma concepção de educação do campo, que há uma imersão nos princípios da educação popular, alinhados às ideias de Paulo Freire, o qual buscamos refletir, no próximo item, com a finalidade de compreender, a partir do seu legado teórico-filosófico, o contexto das práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriadas.

²⁹ Como exemplo, pode-se citar o Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo (PPGE/UFPB); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (UFSCar); Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB); Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (PPGED/UFGA); Rede Ruralidades(PPGEduc/UNEB); Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural (UFPB/CCHSA); Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (PPGED/UTP); Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (UFBA), dentre outros, espalhados pelas universidades brasileiras.

4.2 O legado de Paulo Freire e a contribuição de um pensamento educacional popular

Frente às problemáticas educacionais supracitadas, destacamos a importância do pensamento educacional manifesto nas obras de Paulo Freire, considerando-o imprescindível diante dos desafios postos à educação do século XXI.

Através de sua trajetória, Paulo Freire influenciou fortemente o movimento de pedagogia crítica da educação brasileira, a partir da ideia de que os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais deveriam ser instituídos no processo de ensino/aprendizagem, fomentando uma educação para a formação de um cidadão consciente e político.

Compreendemos que o conjunto de sua obra expressa uma ruptura com o modelo de educação tradicional domesticadora e aponta para a necessidade de construção de uma educação crítica e libertadora.

Freire anunciou uma concepção com aspectos político-pedagógicos para a construção de uma educação problematizadora e dialógica que rompe com a lógica conservadora e vê a urgência de transformação da educação brasileira, buscando alternativas para os problemas de ordem política, econômica e social, a partir de novas práticas educativas que visam o desenvolvimento da consciência crítica. Essa proposta de educação contribuiu com vários campos do conhecimento humano. Sua pedagogia é rica e serve de base para a elaboração de novas políticas públicas de educação, novas orientações curriculares e programas educacionais.

Em Freire toda educação é uma ação política, comprometida com algum projeto de sociedade e de homem, podendo servir como instrumento transformador ou reproduzidor de suas estruturas. Ao compreender a educação opressora, Freire a denomina de bancária e afirma que este tipo de educação não permite a formação da consciência crítica nem estimula a capacidade criadora e problematizadora do ser humano. A educação bancária é um instrumento de opressão e contribui para a manutenção de uma ordem social injusta e desigual. Freire (1987, p. 38) esclarece que “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

A educação libertadora se compromete com a mudança das estruturas opressoras da sociedade, possibilitando um processo de transformação social. Nessa perspectiva de educação, o educador tem como tarefa de criar situações de problematização do mundo, possibilitando situações de aprendizagem, provocando ao educando um exercício participativo e dialógico com a valorização de seus saberes.

O pensamento freiriano busca superar a concepção bancária da educação ao formular as bases políticas e pedagógicas para uma educação libertadora, fundamentada na teoria e prática da ação dialógica, que substitui o autoritarismo, presente na escola tradicional, pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens, tratados como uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987).

A educação como um ato político contribui para se chegar a uma prática da liberdade. Esta educação exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, em um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres (crianças, jovens e adultos) compreendem a sua vocação ontológica e histórica de ser mais. Como seres inacabados, os homens são também sujeitos de conhecimento. Freire (1987, p. 10) esclarece que o conhecimento “[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante, implica em invenção e reinvenção”.

Ao questionar os problemas da prática social e educacional, Freire desenvolveu uma teoria crítica da educação, concebendo, em um primeiro momento, a conscientização como um instrumento de libertação no processo de educação. Uma libertação que passa pela consciência do oprimido e luta de classes, mobilizando argumentos para construir uma sociedade livre da opressão e dominação.

Concebeu a educação como uma práxis³⁰ social, que, para ser transformadora das condições de opressão, deveria ser entendida como uma ação cultural pela liberdade, uma ação social e política. A educação, para ser libertadora precisaria ser concebida e construída a partir de uma consciência histórica (FREIRE, 1987).

Uma pedagogia libertadora precisa criar novas vivências, reconhecer e criar novas relações sociais e humanas, não apenas transmitir conteúdos dissociados da realidade e dos interesses dos educandos. Como pode ser observado no pensamento freireano, uma educação problematizadora e dialógica se fazem com sujeitos ativos e engajados, como ação cultural de caráter libertador.

Essa concepção de educação se pauta em um processo dialógico e dialético com vistas à emancipação social. O diálogo permite interrogar as condições em que as práticas educacionais são desenvolvidas, desvelando as contradições da sociedade, favorecendo o

³⁰ O entendimento de práxis social é compreendido aqui conforme a definição de práxis de Freire. Assim, como já fora destacado neste texto, trata-se do movimento de reflexão-ação-reflexão que é preciso, em toda e qualquer atividade humana. É em si, o processo de ação transformadora do homem em sua relação com a natureza.

pensamento crítico e problematizador das condições existenciais, implicando uma práxis social na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas.

A ação educativa fundada na prática pedagógica dialógica possibilita aos sujeitos a busca de projetos e sonhos constantes de ações e intervenções na realidade. Paulo Freire nos propiciou, dentre outras aprendizagens, repensar os nossos lugares como sujeitos e, a partir daí, refletir sobre a necessidade de uma radicalidade, no sentido da problematização, transformação e intervenção de nossa práxis cotidiana, do nosso estar no e com o mundo.

A conscientização e a transformação do homem como ser social e político devem ter a finalidade última da educação, assim como, a dialogicidade deve ser a essência da educação, considerando-a como prática da liberdade. O diálogo é visto como fenômeno humano, pois, não há palavra verdadeira que não seja práxis, como ato de criação que procura a conquista do mundo para a libertação dos homens. O dado fundamental das relações é o diálogo, concebendo-o como um produto histórico (FREIRE, 1987).

O diálogo não é somente uma qualidade do modo humano de existir e agir. É a condição desse modo o que torna humano o homem. O relacionamento entre educador e educando precisa estar materializado no diálogo, possibilitando que ambos se posicionem como sujeitos do conhecimento. Na pedagogia do diálogo insere-se também o conceito de educação, na qual ninguém sabe tudo e ninguém é completamente ignorante. A educação pensada por Freire se insere em diferentes contextos históricos e sociais como um processo dinâmico e de múltiplas relações, carecendo de ser construída de maneira crítica e problematizadora, devendo ser fundamentalmente dialógica.

Paulo Freire nos ensinou que toda educação é situada historicamente e implica uma ação intencional e organizada que se baseia em princípios, valores e processos que configuram certa visão de homem, mundo e sociedade, marcada, dentre outros aspectos, pela luta de classes. A educação pode atender aos interesses hegemônicos da sociedade e concepções de educação, muitas vezes, autoritárias e domesticadoras, mas pode também, ser organizada a partir dos interesses das classes dominadas e marginalizadas, servindo como um dos instrumentos para a transformação social.

A educação em Freire assume um caráter histórico, libertador e problematizador. Nela o homem é concebido como um sujeito com vivências, saberes e experiências. Por meio de uma prática mediatizada pelo diálogo e pela valorização da cultura do sujeito, a educação assume uma forma política de transformar a sociedade. O pensamento educacional de Paulo Freire tem sido amplamente difundido como uma perspectiva de educação crítica e libertadora

conhecida como Educação Popular que tem orientado a construção de ações educativas pensadas e articuladas com as classes populares para alcançar uma sociedade democrática.

Ao examinar a Educação Popular observa-se que a mesma tem ganhado diferentes sentidos ao longo da história, tendo na América Latina, uma vasta gama de experiências e compreensões. Para Brandão (2006), Freire foi um expressivo teórico e militante da educação popular, cuja as preocupações voltaram-se, num primeiro momento, para a educação dos oprimidos e dos sujeitos populares que não tiveram acesso ao ensino e a educação escolar em virtude das contradições da sociedade, marcada pela exclusão social, por índices alarmantes de analfabetismo e pela falta de democracia e justiça social.

Scocuglia (1999, p. 327) mostra que Freire na “[...] Pedagogia do oprimido, postula um processo educativo para a “revolução da realidade opressora”, para a eliminação da ‘consciência do opressor introjetada no oprimido’, via ação político-dialógica”. Nesse sentido, Freire postula uma educação conscientizadora que busca a liberdade e exige coragem para enfrentar a opressão. Assim, a análise da realidade se faz em sentido dialógico e de maneira criativa, não separada da dinâmica da história nem de seu movimento.

Ao procurar definir a educação popular em Freire, Melo Neto (2011, p. 32) destaca que “[...] Paulo Freire a tem definido como uma educação com o homem, e não sobre o homem, ou, simplesmente, para ele. Uma educação que seja capaz de promover mudanças [...]”. Isso nos permite compreender que a educação contribui para o desvelamento da realidade por meio de um processo de conscientização e engajamento nas lutas pelas conquistas dos direitos e pela transformação da sociedade pela ação política crítica e consciente.

Segundo Gadotti (2012) uma das grandes contribuições de Paulo Freire para a educação no Brasil e no mundo está no fato de ter elaborado sua teoria a partir dos problemas da prática, visando transformá-la, vendo nos sujeitos populares seu protagonismo de luta por direitos em busca da emancipação política e social. A educação pensada por Paulo Freire é, por conseguinte, de base popular e transformadora; parte da compreensão de que a prática política é entendida e assumida na prática educativa.

A educação popular em Freire se volta para a superação de condições sociais opressivas das classes populares, podendo configurar-se como instrumento de libertação. Representa possibilidade de construção de um novo projeto de sociedade, sendo buscada no movimento de tomada de consciência individual e coletiva, estimulando a participação política e cidadã, valoriza a diversidade de saberes e propicia o desenvolvimento do pensar

crítico acerca da realidade com vistas à libertação dos indivíduos por meio do reconhecimento de sua ignorância e tomada de consciência.

Esse tipo de educação exprime uma leitura crítica da realidade social e econômica, no caso particular do Brasil, por meio de uma pedagogia dialógica que orienta o processo educativo baseado na reflexão crítica sobre e na realidade vivida pelos sujeitos. Percebemos que essa visão educacional do pensamento de Paulo Freire na pedagogia do oprimido, mais tarde, é acrescentada de novos componentes que incidem sobre novos contextos e novas necessidades. A esse respeito, Streck (2010, p. 300) observa que esse pensador soube reinventar a si mesmo e a pedagogia em meio ao movimento de dinâmica da sociedade, uma vez que “a pedagogia do oprimido se alonga em pedagogia da pergunta, pedagogia da esperança, pedagogia da autonomia, pedagogia da indignação e outras mais”.

A compreensão de Freire sobre a pedagogia e a educação popular contém aspectos que indicam uma postura essencial em face do processo de criação de ações transformadoras na sociedade, quase sempre, engendradas na luta dos movimentos sociais populares, visando à emancipação na ação transformadora. Freire destaca que o ser mais se realiza com base na autoconsciência da “inconclusão” como ser humano e na visão da história como possibilidade para instaurar inéditos viáveis.

A educação popular possibilita ao sujeito recriar a si mesmo e a sua realidade, instaurando novas formas de convivência humana. Isso nos remete a compreensão de que os processos pedagógicos de educação popular não são fixos, prontos e acabados, mas estão relacionados com os movimentos de dinâmica da vida e do mundo. De acordo com Freire, esta pressupõe uma educação em movimento, dialógica, dialética e histórica, jamais uma educação dogmática e incapaz de reconhecer suas limitações e necessidades de recriação.

As relações que implicam a educação no discurso freireano passam por mudanças expressivas ao longo da história em seu pensamento educacional, uma vez que dialoga com a dinâmica das mudanças da sociedade, resultando em novas categorias de sua compreensão. A esse respeito Scocuglia (2011, p. 342), assinala que,

[...] a educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, o que antes era predominantemente psicopedagógico, passou a ser prioritariamente político pedagógico [...].

Essa educação em Freire deveria contribuir com a transformação da mentalidade das classes populares, pois toda ação educativa não está dissociada da realidade em que está inserida. Na visão freireana toda ação educativa deve ser antes de tudo uma ação cultural que

visar uma transformação das estruturas materiais e simbólicas de dominação. O saber da experiência feita, como diz Freire, deve ser algo fundamental no processo educativo.

Essa perspectiva desafia os educadores a verem os educandos de outra maneira, inscrevendo-os simbolicamente como sujeitos produtores de significados, com um olhar para seu cotidiano, para o espaço onde eles vivem e trabalham. Dessa maneira, os conteúdos de ensino e aprendizagem precisam estar carregados de sentidos e significados, devem ser conduzidos por temas geradores de inquietações, de discussões, de problematização da realidade social (FREIRE, 1987).

A epistemologia da Educação Popular compreende que todo conhecimento deve ser problematizado, contextualizado. Não se trata de substituir o conhecimento sistematizado pelo popular, mas de estabelecer um diálogo entre ambos. Na disponibilidade para o diálogo, no sentido usado por Freire, de abertura respeitosa aos outros, é possível despertar nos sujeitos envolvidos nos processos educativos uma nova maneira de ensinar e aprender. Gadotti (2012, p.14) afirma que “[...] um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o [...]”.

Ao analisar a educação popular e seus desafios, Argüelo (2006, p. 226) assinala que “[...] é uma opção moral e ética, não é uma metodologia, não é um método, não é uma técnica. É uma causa, uma militância, uma maneira de entender a vida [...] É uma maneira permanente de inserir-se na realidade para transformá-la [...]”.

A Educação Popular em Freire tem um importante legado que não está fechado, mas aberto à críticas, complementações e contradições, dialogando com as diferentes maneiras de pensar e fazer educação no mundo atual e pode ganhar diferentes dimensões e sentidos, pois o campo da Educação Popular se constitui na sua essência como um campo em movimento, uma contínua práxis social que se (re) faz no confronto com a realidade.

Nos apropriamos da concepção de educação freireana e de práxis educativa, entendendo-a como pilar da educação do campo, tendo em vista que, os povos camponeses necessitam de um ensino contextualizado que os possibilitem transformar a sua realidade.

Buscamos na concepção educativa de Paulo Freire, uma base epistemológica para pensar as peculiaridades da educação popular do campo, ainda mais, quando consideramos a especificidade da multisseriação como uma forma de organização escolar majoritária nesse espaço geopolítico. O contexto da multisseriação nas escolas no campo nos faz refletir sobre a importância de uma transformação nas práticas pedagógicas realizadas neste âmbito, para que assim, seja possível, uma educação do campo.

É nesse sentido que buscamos em Freire a compreensão de nossa pesquisa de campo que será apresentada nos próximos capítulos. A partir da concepção educativa de Paulo Freire, entendemos a multisseriação como uma forma de organização escolar peculiar que necessita de um olhar diferenciado por parte dos professores. Considerando isto, analisamos a perspectiva dos professores da Escola Zumbi dos Palmares sobre as escolas do campo multisseriadas e suas estratégias para fomentar uma melhor qualidade de ensino nessa forma de organização de ensino. Posteriormente, observamos como os princípios da Educação Popular, de base freireana, tem se transformado em subsídio para pensar um processo de ensino-aprendizagem para as escolas do campo multisseriadas.

5 CLASSES MULTISSERIADAS: UMA FORMA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS NO CAMPO

Adentramos no campo da pesquisa por meio de uma análise sobre a organização curricular e pedagógica no contexto das escolas do campo multisseriadas, como é o caso do lócus da pesquisa. Objetivamos, neste capítulo, analisar o contexto das classes multisseriadas nas escolas no e do campo, tomando como base, posteriormente, a realidade da Escola Zumbi dos Palmares.

Nesse sentido, buscamos refletir sobre o contexto histórico das classes multisseriadas, e em seguida, tomamos como objeto de análise as experiências vivenciadas na Escola Zumbi dos Palmares, buscando identificar se há elementos que considerem e/ou reconheçam a realidade multisseriada em que a escola está submetida, através dos relatos que discorrem acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa escola.

Precisamos destacar que, apesar das escolas do campo multisseriadas se configurarem como uma discussão relativamente nova, uma vez que seus estudos ganharam foco a partir dos anos 2000, as escolas do campo multisseriadas fazem parte do ensino brasileiro, desde o surgimento das primeiras escolas. Batista (2013, p.4) afirma que a multisseriação, enquanto forma de organização escolar, faz parte da realidade educacional, desde as primeiras iniciativas governamentais:

No Brasil o surgimento das turmas multisseriadas se deu desde as primeiras iniciativas de educação escolar, uma vez que no início não havia a organização por série, mas tendo os conteúdos como princípio da organização das classes. As aulas régias instituídas em 1759, que foram implantadas após a saída dos jesuítas, pela reforma educacional dos Estudos Menores do Marquês de Pombal, ministro do Estado português, se organizava por conteúdo.

Nota-se que a multisseriação, enquanto modelo educacional, perdurou por muitos anos, por meio das aulas isoladas (aulas régias), nas quais o conteúdo era tido como prioridade, em lugar da seriação. Com a promulgação da Lei Geral do Ensino, em 15 de outubro de 1827, pelo Governo Imperial, instituiu-se as escolas de primeiras letras, nas cidades, vilas e lugares mais populosos, datando desse fato a institucionalização das classes multisseriadas (ATTA, 2003).

A partir da década de 1920 houve uma mudança significativa nas organizações escolares, ganhando força, nas grandes cidades, os denominados Grupos Escolares, organizados por salas de aulas, formadas por séries, idade e níveis esperados de aprendizagem, geralmente separados por sexo (SANTOS; MOURA, 2010).

Carvalho (2004) assinala que a criação dos grupos escolares, intrinsecamente relacionada ao projeto educacional republicano, teve como principal objetivo “[...] esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios de influência europeia, tendo na escolarização do povo iletrado um de seus pilares” (p. 68). Foi assim que a escola baseada em um modelo de seriação passou a ser via de regra do sistema educacional brasileiro.

A partir do contexto macrossocial apresentado, situamos o Estado da Paraíba, que criou e regulamentou os grupos escolares nos anos de 1908 e 1911, respectivamente. Todavia, o processo de regulamentação foi consolidado a partir da reforma da educação, instaurada no ano de 1917, através do Decreto nº 873 de 21 de dezembro, que regulamentou a Instrução Primária do Estado da Paraíba, durante o Governo de Camillo de Hollanda, constituindo-se como novo modelo de organização do ensino primário, como parte integrante do ensino elementar, podendo ser ministrado em escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares. Sobre o ensino elementar no Estado da Paraíba, Silva (2009, p. 42), afirma que:

Podia ser implantado no Estado da Paraíba, tanto em cidades, como em vilas e povoados. Todavia, para que se criasse esse ensino era imprescindível que uma determinada localidade possibilitasse uma frequência escolar de, no mínimo, trinta estudantes.

A Reforma da Instrução Primária do Estado da Paraíba apresentava uma classificação das escolas elementares, quais sejam: escolas de primeira categoria, situadas dentro do perímetro urbano da capital; escolas de segunda categoria, as das cidades; escolas de terceira categoria, as das vilas; escolas de quarta categoria, as das áreas rurais e/ou povoações (PARAHYBA DO NORTE, 1917).

Nessa classificação evidencia-se uma clara hierarquização das escolas elementares, tendo a localização geográfica como parâmetro para um sistema de diferenciação educacional. É possível compreender, a partir do exposto, como se constitui o abismo entre a educação rural e a urbana, tendo em vista que a formação das primeiras escolas, por seriação, priorizava a educação escolar para o desenvolvimento urbano, populacional e econômico, denominadas escolas de primeira categoria, enquanto que as escolas das vilas, das áreas rurais e/ou de povoações, consideradas mais distantes eram as de terceira e quarta categorias.

A categoria de escolas elementares de vilas, áreas rurais e povoações, evidenciavam, portanto, a histórica dicotomia “campo-cidade”, implicando a negação de políticas de educação para os povos do campo, tendo por base um modelo de desenvolvimento, que subordinava e ainda subordina o campo à cidade. Denuncia, pois, o aprofundamento das

desigualdades entre os segmentos da população brasileira que residem em áreas urbanas e rurais, no que se refere ao acesso a direitos sociais básicos, entre estes, a educação.

Os grupos escolares, por sua vez, eram geralmente construídos em localidades estratégicas, viabilizando a junção de escolas menores das proximidades, tendo como principal objetivo a aglutinação de várias escolas isoladas em um único prédio, preconizando a facilitação da organização administrativa e técnica, fundamentadas na política de modernização do ensino (PINHEIRO, 2002).

Essas instituições, à época, foram estruturadas, considerando-se a classificação dos estudantes por nível de conhecimento, que eram agrupados em classes e/ou turmas, supostamente consideradas homogêneas, que adotava o ensino simultâneo, tendo implicações o controle e a distribuição dos conteúdos e do tempo. A esses critérios de organização administrativa e pedagógica das turmas, associou-se à introdução de um sistema de avaliação, que prevalece até os dias atuais, com mudanças, que, no entanto, não alteraram sua essência em termos de avaliação de resultados e não de processos.

O ensino era organizado em edifícios escolares próprios, formados por várias salas de aula, tendo um professor em cada uma delas (SILVA, 2008). Difundia-se, dessa forma, o modelo seriado, sob o argumento de racionalização do trabalho pedagógico. Nesse modelo, os conhecimentos escolares eram organizados por programas, estruturados em componentes curriculares específicos e sequenciais, abarcando todas as matérias simultaneamente em uma mesma série e/ou consecutivas, possibilitando aprofundar os conteúdos a serem aprendidos progressivamente.

O sistema seriado caracterizava-se por seu caráter homogeneizador, inflexível e rígido de sua lógica temporal, que se define por uma organização do trabalho pedagógico alheio às necessidades dos estudantes e comprometido com o acúmulo de conhecimentos. Insistimos que a centralidade estava nos resultados, e não nos processos, conforme nos referimos à avaliação da aprendizagem.

Na lógica seriada, a forma de articular os conhecimentos e os tempos escolares, enfatizando o caráter precedente e acumulativo de cada disciplina, a descon sideração das diversidades sociais, culturais, de ritmos de aprendizagem, de gênero ou de classe social, entre outros aspectos, acaba por condicionar as possibilidades de avanço do educando no processo educativo (SOARES, 2009, p. 89).

Com a expansão dos Grupos Escolares, mesmo que tardiamente nas cidades menores, o sistema seriado foi sistematicamente efetivado. Nas comunidades rurais, por sua vez, a educação escolar se mantinha em pequenos grupos escolares, geralmente sem as condições

estruturais mínimas de funcionamento; em casa de professores ou em quaisquer outros espaços improvisados, onde fosse possível reunir um grupo de estudantes, formado por várias séries. Um formato de organização pedagógica que tem atravessado décadas e, porque não dizer, séculos, e, que, a despeito de serem objeto de algumas críticas, tampouco mereceu políticas específicas voltadas para superar essa realidade, por parte dos governos. Conforme Santos (2016, p. 5),

Se nas cidades as turmas multisseriadas foram sendo extintas, nas áreas rurais elas foram toleradas e continuaram existindo. A baixa densidade demográfica das áreas rurais e sua dispersão populacional, a falta de uma infraestrutura de transporte (estradas, veículos) e de boas estradas que possibilitasse a reunião de estudantes dispersos em distintas localidades rurais em um só prédio, tal qual se fez no meio urbano com a construção dos Grupos Escolares, entre outras, estão entre as razões que justificaram a permanência das turmas multisseriadas no meio rural, durante boa parte do século XX, sem que qualquer questionamento fosse feito.

A partir da década de 1970, de maneira progressiva, aos municípios foi imposta a obrigação de assumir a responsabilidade da educação de âmbito local, ampliando-se, especialmente, a partir da Constituição Federal³¹ de 1988. Por força desse dispositivo constitucional, e, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394 de 1996, (BRASIL, 1996) e da Lei nº 9.424/96 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF³² coube aos municípios a responsabilidade e, portanto, relativa autonomia para criação de seus sistemas de ensino.

A incumbência da gestão da educação municipal encontra-se no Art. 11 da LDB, a saber:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de

³¹ Sobre educação na Constituição Federal de 1988, ver os artigos 2005 a 2014. Quanto à incumbência dos entes federados quanto a gestão da educação, ver Art. 2011 da lei (BRASIL, 2004).

³² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- **FUNDEF** foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Foi implantado no ano de 1998. O Fundo exercia uma função redistributiva dos recursos financeiros destinados ao Ensino Fundamental para contas únicas e específicas dos Governos Estaduais, do Distrito Federal e dos Municípios, vinculadas ao Fundo, instituídas para este fim e mantidas na instituição financeira. O Fundef não considerava as crianças do Ensino Infantil nem os alunos de Ensino Supletivo ou Educação de Jovens e Adultos. Em 2007 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, instituído pela Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007).

ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino; VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (BRASIL, 1996, p. 11).

Em consequência disso, a organização da educação dos municípios passou a ser gestada pelas Secretarias Municipais de Educação, caracterizada por uma estrutura complexa e burocrática, formada por diretores, supervisores, coordenadores, assessores pedagógicos. A partir de então, os municípios começaram a desenvolver políticas mais efetivas de educação, destacando-se, segundo Santos e Moura (2010, p. 43),

[...] a criação de novas escolas, a implementação de políticas de transporte estudantil e nucleação escolar e as ações de coordenação pedagógica que, pouco a pouco, vai instituir um maior controle e racionalização do trabalho pedagógico das escolas, entre as quais as escolas de classes multisseriadas.

No que diz respeito aos avanços na educação rural, é importante salientar, que apesar do progresso destacado na legislação brasileira que foi implementada, não podemos comemorar muitos avanços, principalmente no que concerne ao embate travado entre o ensino seriado e a multisseriação.

O que se pode observar em termos de educação em escolas do meio rural é o paradoxo entre a multisseriação que se mantém como um problema a ser superado, e, por outro, a realidade que desponta entre as escolas do campo. Disso decorre, a não aceitação da multissérie, por parte do poder público, o qual, ao invés de discuti-la como uma prática pedagógica viável para as escolas do campo, opta pelo sistema de nucleação.

A nucleação consiste no fechamento de algumas escolas pequenas e, consequentemente, no deslocamento de estudantes matriculados nas redes municipais e estaduais de ensino situadas em áreas de baixa densidade populacional para escolas maiores. A grande questão deste deslocamento, é que, na maioria das vezes, as populações rurais, às vezes, são deslocadas para a área urbana, acarretando, consequentemente, a perda da identidade cultural dos camponeses, uma vez que o sistema educacional urbanocêntrico nada tem a ver com a realidade campesina (RODRIGUES *et. al.*, 2018).

Uma das justificativas do poder público para o fechamento das escolas em âmbito rural está na organização curricular por multisseriação, a alegação é que tal modelo educacional afeta negativamente a qualidade do ensino-aprendizagem (BRASIL 2007). Em parecer publicado, a CNE/CEB nº 23/2007 ratifica a importância do aperfeiçoamento das classes multisseriadas, em lugar da nucleação.

Nesse sentido, ao destacar a relevância de uma educação própria para os povos do campo, esclarece:

Não se trata, é claro, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas³³, enfim, construir uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2007, p. 2).

Em pesquisa realizada por Cardoso e Jacomeli (s/d) é apresentado o número de turmas multisseriadas no Ensino Fundamental, no Estado da Paraíba, entre os anos de 1998 a 2007:

Quadro 07: Número de classes multisseriadas na Paraíba.

ANO	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
PB	5.082	5.697	5.904	5.385	5.083	4.867	4.761	4.567	4.637	5.008

Fonte: retirado do texto Cardoso e Jacomeli (s/d) com base no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³⁴.

Salientamos que o número apresentado não diferencia o quantitativo entre as escolas do campo e as urbanas, assim, até o ano de 2007, constatou-se um quantitativo de 5.008 escolas organizadas em classes multisseriadas no Ensino Fundamental do Estado. Ao analisarmos a tabela, observamos uma queda gradativa na quantidade, entre os anos de 1998 a 2005, sendo que a partir de 2006, o número de matrículas voltou a aumentar. Esses dados refletem certa conformidade, uma vez que as classes multisseriadas possuem uma realidade pouco mutável.

Apesar de os dados supracitados não serem apresentados por área geográfica, estima-se que grande parte das classes multisseriadas estejam concentradas em escolas do campo. A estimativa é de que no Brasil quase 60% dos alunos que residem no campo estudam em classes multisseriadas. De acordo com o Censo Escolar de 2017, 97,5 mil turmas de Ensino

³³ Grifo nosso.

³⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>.

Fundamental funcionaram por meio desse tipo de organização escolar e este dado tem se mantido praticamente imutável nos últimos dez anos³⁵.

A realidade multisseriada não pode ser negligenciada, principalmente, porque há um contingente populacional expressivo de estudantes que frequentam as escolas no campo. No Brasil, a maioria das crianças e adolescentes que moram no campo, especialmente nos níveis da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estudam em escolas no campo, de modo que, a estas populações, sejam asseguradas o direito a uma formação, possibilitando o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010).

Dados³⁶ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, referente ao ano 2015, demonstraram que o número de estudantes matriculados na Educação Básica em escolas do campo, correspondem a um total de 5.458.629, representando um percentual de 14,7%, em relação ao número total no país, em todos os níveis, que foi de 37.218.077.

Ao observamos o número de estudantes matriculados nas escolas no campo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vê-se que há um aumento significativo no número percentual de matrículas, perfazendo, aproximadamente, 45%, o que corresponde a 2.466.211 de matriculados. Esses dados demonstram que grande parte das escolas situadas no campo contemplam apenas os primeiros Anos do Ensino Fundamental e, é nesses níveis que há também uma concentração significativa de classes multisseriadas.

Faz-se necessário destacar que os números oficiais de estudantes matriculados nas escolas no campo, nem sempre representam real quantidade, uma vez que ainda são compreendidas como aquelas situadas geograficamente no espaço rural, tendo como padrão de referência as delimitações geográficas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas-IBGE, que faz a separação entre campo e cidade, sem levar em consideração, o critério da população a quem se destina a educação que é a população do campo.

É relevante salientar que, mesmo a escola sendo considerada urbana, se o público for predominantemente do campo, de acordo com o que determina o Decreto 7.352/2010, esta é

³⁵ Dados retirados do Site Todos pela Educação. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>> Acesso: 15/01/2019.

³⁶ Os dados referem-se à matrícula inicial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, do Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 07 de abril de 2015.

considerada, também, como escola do campo, total ou parcial, dependendo do turno em que receba o público mencionado. Há de se afirmar que não há como invisibilizar esses sujeitos, pois eles existem, são sujeitos de direitos que exigem ter acesso à educação adequada em suas comunidades e formam parte significativa das escolas rurais, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na Paraíba, estima-se que a maioria das escolas do campo são formadas por classes multisseriadas. Ao situar as escolas do campo no município de Campina Grande, por exemplo, com base nos dados do Censo de 2011 (INEP, 2011), verificou-se que, das 39 escolas situadas fora do âmbito urbano, 24 estavam cadastradas no Programa Escola Ativa³⁷, representando assim, um total de 61,5% de estudantes em classes multisseriadas³⁸.

A partir dos dados apresentados problematizamos o processo de invisibilidade a que é exposto a multisseriação, uma vez que o modelo urbanocêntrico não a reconhece como sendo uma forma de organização de estudantes, inerente às escolas do campo, ao mesmo tempo, que não consegue sanar a realidade tida como problema. Dessa postura política decorre, também, os entraves a que são submetidas as escolas do campo, organizadas por classes multisseriadas.

Com isso, as escolas do campo se mantêm subordinadas a um modelo de organização curricular que não se coaduna a sua realidade, podendo afetar significativamente o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes camponeses. Por outro lado, há de se destacar que, as escolas no campo não funcionam de maneira homogênea, sendo observado nas práticas pedagógicas dos professores que atuam em classes multisseriadas estratégias diversas para lidar com o problema.

Assim, frente à problemática destacada, de anulação da multisseriação, questiona-se: como o professor lida com algo, que para ele não deveria existir? Sobre essa questão discutimos adiante.

5.1 Diferentes olhares sobre Classes multisseriadas

Quando se fala em multisseriação como uma das formas de organização, em muitos casos, nota-se certo receio por parte dos professores, devido a negação desta realidade nas escolas (sejam do campo ou da cidade). Verifica-se que a discussão sobre a multissérie,

³⁷ A criação de um Programa do Governo Federal para o aperfeiçoamento das classes multisseriadas nas escolas do campo confirmam a tese de que a multisseriação é uma problemática praticamente exclusiva das áreas rurais.

³⁸ “PB tem 170 mil alunos nas escolas do campo. Notícia do Jornal da Paraíba disponível em: <https://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/pb-tem-170-mil-alunos-nas-escolas-no-campo.html> Acesso: 15/01/2019.

praticamente, não aparece nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura³⁹, o que acarreta uma sensação desconfortável sobre “o que fazer”, diante do desconhecido.

A multisseriação não é uma realidade exclusiva do sistema educacional brasileiro. Trata-se de uma tendência em vários países do mundo. Objetivamos ao falar de classes multisseriadas, desmistificar o aspecto negativo que se constrói a seu respeito, ao mesmo tempo em que buscamos tornar visível a questão em busca de criar estratégias para se pensar as classes multisseriadas, enquanto uma forma legítima de organização dos estudantes das escolas do campo.

A multisseriação é uma forma de estruturação das escolas, sobretudo no campo, que se apresenta em vários países de diferentes continentes, caracterizando-se como fenômeno global (JIMÉNEZ, 2014). Em vista disso, há diversas abordagens sobre as classes multisseriadas. Estudos realizados sobre as classes multisseriadas em países como Uruguai Espanha, França, Portugal, Austrália, Bolívia, China, Coreia, Filipinas, Rússia, Chile, dentre outros (JIMÉNEZ, 2014; CASAÑA, 2011), apontam que a sua denominação explicita uma de suas particularidades mais latente que é a diversidade de estudantes de diferentes idades e graus de dificuldades de aprendizagem em um mesmo espaço.

Conforme Casaña (2011, p. 74), “[...] el concepto mismo de multigrado⁴⁰ es el que, [...] refiere a un grupo de niños de diferentes edades y grados compartiendo no solo el aula; compartiendo situaciones didácticas y por lo tanto, los saberes que allí circulan”. Como se percebe, para o pesquisador, a multisseriação (multigrado) se constitui uma especificidade didática caracterizada pela diversificação do ensino, pela simultaneidade, pela complementaridade e pela circulação de saberes relativos a vários graus ou séries escolares, em uma mesma classe ou turma, no mesmo horário sob a coordenação de um só professor.

Referidas as diversidades didáticas e, tendo por base o contexto didático do país a serem desenvolvidas, destaca Casaña (2011, p. 72),

Una primera característica de los procesos singulares que allí es necesario desarrollar, pasa por la diversificación de actividades de enseñanza, con criterios de simultaneidad y complementariedad; abandonando las prácticas

³⁹ É relevante destacarmos que a discussão sobre a multissérie está contemplada na disciplina Educação Rural e Classe Multisseriadas, integrante do PPC do Curso de Pedagogia, Licenciatura com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, aprovado pela Resolução N° 47/2009 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009). De acordo com o PPP do curso, em princípio, a referida disciplina era optativa, de 2 créditos (30h/a) e pertencia ao Departamento de Fundamentação da Educação. Posteriormente a disciplina foi transferida para o Departamento de Educação do Campo e, no ano 2018, passou a ser componente curricular obrigatório do referido Curso de Graduação, passando a ter 4 créditos (60h/a), conforme resolução N° 33/2018 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2018).

⁴⁰ O termo “multigrado” é compreendido como tradução de multigrado, multinível, multissérie/multiidade.

únicas, apoyadas en la fantasía de aprendizajes que les corresponden, sincronizadas y uniformizadas en sus mecanismos. Una segunda característica, derivada de la diversificación de actividades, refiere a la circulación de los saberes en un grupo multigrado. Una circulación que supone abrir las formalidades de los grados escolares, para que los saberes fluyan de acuerdo a criterios epistémicos más que psicológicos, de acuerdo a las circunstancias más que a las formalidades.

Jiménez (2014) também destaca os traços comuns das classes multisseriadas, apontando a territorialidade rural, a diversidade de composição de estudantes, idades, recursos e instalações e o desenvolvimento de peculiaridades didáticas nos processos de ensino aprendizagem. Tais peculiaridades correspondentes às classes multisseriadas exigem dos docentes um conjunto articulado de habilidades e procedimentos para desenvolver metodologias específicas adequadas que são definidas pelo autor como didática multigrado, a qual fugiria ao perfil do ensino em áreas urbanas, de seriação fragmentada, sugerindo uma metodologia participativa. Esta didática apresenta os seguintes atributos, conforme Jiménez (2013, p. 32-33),

Cabe hablar entonces de una didáctica particular para estas aulas, del conocimiento de estrategias, métodos, herramientas, que rentabilicen educativamente las condiciones organizativas y estructurales de los centros rurales y se transformen en posibilidades para el desarrollo de su alumnado. En la actualidad, como decimos, la didáctica multigrado se manifiesta como una teoría para la enseñanza en escuelas rurales (independientemente de la existencia formal o no en los planes y guías de las instituciones de formación del profesorado).

Insistimos nos argumentos de que as classes multisseriadas não são exclusividade da realidade brasileira, destacamos que essa forma de organização de escolas é um reflexo da realidade social, histórica e econômica que envolve as populações pobres e, em particular, as que vivem e trabalham em áreas rurais de vários países, o que faz com que os estudos tenham olhares diversificados sobre o fenômeno da multisseriação.

Em se tratando das especificidades, Parente (2014) destaca que, afora o tratamento das questões pedagógicas, é a distorção idade/série, somada à incidência da reprovação que acentua um olhar diferenciado sobre as classes multisseriadas em países em desenvolvimento, como o Brasil, pois, embora com designações diferenciadas, classes formadas por estudantes de série diferentes, sob a ação pedagógica de um único docente, existem há muito tempo e em vários países, seja ele desenvolvido ou em desenvolvimento.

Nos países desenvolvidos, a exemplo do Reino Unido, a multisseriação configura-se pela busca de alternativa pedagógica de educação para todos, tendo como objetivo atender a crianças que moram em localidades distantes dos centros urbanos, ao mesmo tempo,

buscando reduzir os custos com os docentes. De acordo com Parente (2014), no Brasil, por conseguinte, a existência da multisseriação pauta-se no contexto de necessidade de uma assistência educacional mais concreta por parte do Estado às populações do campo, embora não se descarte outras razões para sua existência, até mesmo como escolha pedagógica.

A estrutura de uma classe multisseriada é formada por professores e estudantes que assumem nesse contexto do ensino, um protagonismo diferenciado em relação às escolas situadas no meio urbano. Sabe-se que na estrutura de qualquer instituição, as pessoas assumem papéis específicos e, em sala de aula, estes são os professores e os estudantes. Nessa realidade específica eles se constituem, como em outras instituições sociais, traços que se fazem presentes por meio de suas crenças, culturas e visões de mundo, fazendo com que, as classes multisseriadas se diferencie de outras nas quais os estudantes e os professores vivenciam seus papéis de forma secundária ou como protagonistas.

Santos (2015), ao caracterizar as classes multisseriadas, apresenta o corpo discente como aquele composto por estudantes de vários níveis de aprendizagem e diferentes idades. Crianças e adolescentes, predominantemente, integram comunidades localizadas em regiões rurais com baixa densidade demográfica, cujas moradias são dispersas e a população é escassa. Ademais, nessas regiões as condições de locomoção são precárias devido à falta de uma infraestrutura de transporte e de estrada o que potencializa as dificuldades de locomoção.

Como se pôde observar, as classes multisseriadas, como fora dito, são uma tendência mundial, principalmente em escolas no campo, por consequência, é uma realidade a ser enfrentada no contexto da sala de aula. Pontuamos que o problema da multisseriação, no Brasil, se deve ao fato de que, apesar de ser uma tendência histórica, é tratado com descaso por parte do poder público, como também, pelas instituições escolares nas quais atuam gestores e docentes, realidade que é negligenciada também na Escola Zumbi dos Palmares, como veremos posteriormente.

5.2 Uma nova concepção pedagógica para as escolas do campo multisseriadas

Como já fora dito, a Escola do Campo, ao vincular-se à luta política e cultural dos movimentos sociais do campo, assume a identidade de classe dos sujeitos que compõem esses movimentos, cujas estratégias teórico-pedagógicas são formadas por duas propostas que se complementam: formação vinculada à atividade crítica dos sujeitos que formam a escola e o projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora do campo, cujo

objetivo é a contribuição para o fortalecimento das lutas dos camponeses (MOLINA; SÁ, 2012).

Em termo de arcabouço legal instituído no Brasil, reafirmando o direito dos povos do campo a uma política de educação do e no campo, destacamos as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, de abril de 2002 (BRASIL, 2002), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Este foi o primeiro documento oficial que faz menção ao termo “Escola do Campo”, sendo incorporado na agenda político-jurídica, configurando como considerável avanço no campo das políticas públicas de educação para as comunidades camponesas.

Também merece destaque o decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA que, em seu artigo primeiro define “escolas do campo como aquelas situadas em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 1).

O desafio que se apresenta para as escolas no campo é lutar para que seja instituído um currículo escolar que respeite a realidade camponesa, não apenas em termos de identidade cultural dos sujeitos, mas, sobretudo, na questão estrutural do ensino, uma vez que o sistema escolar ainda é muito refém de um ensino reprodutivista, determinado por um modelo padrão, acarretando, conseqüentemente, na invisibilização da realidade das classes multisseriadas, que é muito presente no campo.

A concepção de escola do campo vai além do parâmetro espacial ou geográfico, caracterizando-se, também, pela identidade dos espaços escolares. É nesse sentido que se faz necessário considerar as peculiaridades desse meio, a partir de uma organização escolar diferenciada, respeitando as características dos povos camponeses e os seus limites, enquanto organização escolar. Compreendemos que o Projeto Político Pedagógico para as escolas do campo trata-se de uma ação intencional com um sentido explícito e compromisso definido coletivamente. O projeto pedagógico da escola é um projeto político por estar intimamente articulado com o compromisso sócio-político e os interesses reais e coletivos da maioria da população.

Conforme Veiga (2001, p. 12), [...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações

educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Na perspectiva dos movimentos sociais do campo é o olhar dos trabalhadores do campo que devem ser considerados na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações, possibilitando-lhes que assumam a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo.

De acordo com Caldart (2004), a Educação do Campo deve ser pensada, política e pedagogicamente, tendo como foco os interesses sociais, políticos, culturais de uma determinada classe ou grupo social: os camponeses, entendidos aqui como diferentes grupos de trabalhadores do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção.

O Projeto Político-Pedagógico, gestado nessa direção, configura-se como um importante componente na construção do paradigma de Educação do Campo e, sua construção é um desafio de todos os sujeitos que vivem no e do campo. Nessa construção, necessário se faz a “[...] teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente com a formação humana” (CALDART, 2004, p.18).

Nesse sentido, constitui-se enquanto instrumento coletivo, gerador de uma prática pedagógica ancorada em um currículo contextualizado, de modo a vincular educação ao projeto de sociedade que atenda à população camponesa que vive e trabalha no campo. Silva (2006) destaca que a concepção de educação do campo trata-se de uma multiplicidade de experiências educativas que criam, a partir de suas práticas pedagógicas, uma nova representação do campo e da escola do campo. E isto implica uma fuga completa do paradigma educacional vigente, se assim for necessário, ainda mais, tomando a realidade diferenciada das classes multisseriadas, como está sendo discutido.

É preciso pensar um projeto educacional que articule as ações pedagógicas às relações sociais de produção entre trabalho e escola, campo e educação, explorando as contradições existentes nessas áreas, explicitando-as e buscando superá-las, construindo uma organização coletiva, de fato, tanto no aspecto social, quanto da produção, uma vez que a educação é mais do que ensino (CALDART, 2000).

As finalidades políticas do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo devem ser articuladas com as especificidades das realidades multisseriadas, tornando-se necessário o fomento de práticas pedagógicas características para esta realidade. É nesse sentido que propomos pensar a Educação Popular enquanto práxis pedagógica em escolas do campo

multisseriadas, buscando um ensino articulado entre o conteúdo científico, que faz parte da estrutura escolar como um todo, seja rural ou urbana e o contexto da realidade identitária campesina, que deve ser contemplado nesta prática.

Compreendida como uma prática social complexa, as práticas pedagógicas exigem do professor uma diversidade de conhecimentos científicos e pedagógicos, que se somam à experiência, à criatividade e a valores éticos e políticos a serem materializados em situações escolares e não escolares. Ensinar e pesquisar são ações intimamente vinculadas que podem transformar o cotidiano escolar.

A natureza da atividade docente pressupõe, segundo Pimenta (2015, p. 15), “[...] a mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos estudantes, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimento na sociedade”. Tendo em vista o exposto, o professor deve buscar uma prática pedagógica mais adequada, focando na problematização, na pesquisa, na criticidade e na reflexão, possibilitando o ensino de seus estudantes e, conseqüentemente, o próprio aprendizado.

Quando articulada a Educação Popular a prática pedagógica assume este compromisso com a transformação social da condição dos sujeitos. Para Carrillo (2013), a expressão educação popular tem se tornado um referencial frequente no discurso de diferentes grupos e organizações sociais, apresentando três sentidos fundamentais: como processo de reprodução de saberes e práticas de comunidades populares; como processo de democratização do saber escolar e como processo de emancipação e transformação da ordem social e do próprio sistema educacional, evidenciando práticas de educação popular em espaços escolarizados.

É sob essa última perspectiva que tratamos da dimensão educativa da educação popular no contexto das escolas do campo multisseriadas, pois como destaca Silva (2006), há uma necessidade de um novo enraizamento social que pense a educação escolar e não escolar articuladas, como espaço de arena política e de aprendizado.

Streck et al (2015) acrescentam que, a educação popular, além de ser uma prática educativa, é também uma proposta pedagógica que se situa no espaço dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas, alimentando-se de suas lutas de resistência, questionando a ordem social dominante vigente e colocando na pauta de discussões educacionais palavras como conscientização, libertação, humanização, democracia, participação e emancipação.

Em escolas do campo multisseriadas, por sua vez, a educação popular pode contribuir com uma formação pautada nos interesses e necessidades dos educandos, estimulando a

curiosidade, a criatividade e a reflexão sobre si, sua história e a história de sua comunidade, possibilitando a construção do conhecimento e da formação cidadã.

A dimensão educativa da educação popular em escolas do campo multisseriadas pode se materializar nas práticas cotidianas comprometidas com os saberes e cultura das crianças e de sua comunidade. São práticas que, alicerçadas, especialmente, numa relação dialógica, possibilita condições necessárias para que as pessoas tenham condição de realizar uma leitura de mundo, tendo como referência a crítica, ajudando a desmistificação da ordem social, em prol da construção de visões diferenciadas, autônomas e conscientes.

Tais competências, de acordo com Carrillo (2013), devem ser desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas emancipadoras que incorpore estratégias para a formação de consciência e pensamentos críticos dos atores escolares frente ao mundo que os circunda. Cabe ao educador, no transcorrer do processo educativo, incentivar a busca pelo conhecimento historicamente produzido pela humanidade, estimulando a atitude problematizadora do educando, frente à realidade e seus próprios esquemas de interpretação desta e da ordem social em que se encontra.

As práticas pedagógicas de professores de escolas do campo multisseriadas favorece a legitimação dos saberes das crianças e adolescentes pertencentes às classes populares, valorizando os processos de produção de conhecimento como parte da produção da vida. É importante que o professor crie situações de interlocução que incentive as crianças a questionar e reformular suas explicações sobre o mundo que as cerca.

O diálogo assume importância ímpar no cotidiano das escolas do campo multisseriadas, pois é condição primeira para a humanização sociocultural, autonomia e transformação da realidade dos educandos, conforme pontua Freire (2005, p. 44):

[...] não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo [...].

É a partir dessas considerações que o diálogo assume sua importância como condição sem a qual o conhecimento não se efetiva. Com esse entendimento, as práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriadas devem considerar a dialogicidade, inclusive, no planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, até porque, conforme explicitado no segundo capítulo, a prática docente, como um dos pólos das práticas pedagógicas, precisa dialogar com os demais sujeitos envolvidos no processo.

Ao tratar da dialogicidade nas práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriadas, não estamos nos referindo, tão somente, da interação professor aluno no

espaço da sala de aula, mas sim, de maneira abrangente e anterior a isso. De acordo com Freire (2005, p. 53),

[...] para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

As práticas pedagógicas do professor devem sinalizar para a efetivação de uma ação dialógica, a partir do planejamento coletivo que permita a todos se expressarem, para só depois sistematizar os conhecimentos e estratégias de assimilação de novos saberes, em concordância às necessidades cognitivas dos estudantes.

Há de se destacar que, embora a concepção de Educação do Campo tenha avançado no sentido de pensar uma nova forma de organização escolar, é preciso estar atento em como essas diretrizes tem se configurado na prática pedagógica dessas escolas, uma vez que as escolas no e do campo não funcionam de maneira homogênea, ainda mais, quando estamos tratando sobre a multisseriação.

Frente a invisibilidade das escolas do campo multisseriadas por parte do poder público e das instituições de formação, questionamos sobre como os professores têm desenvolvido práticas pedagógicas e como lidam com algo que, para eles, não deveria existir, tendo em vista que a ideia propagada da multisseriação, ainda é, a de um problema que precisa ser superado.

5.3 O olhar dos sujeitos da Escola Zumbi dos Palmares sobre a escola do campo multisseriada

Considerando que a Escola Zumbi dos Palmares é multisseriada, tendo em vista que a maior parte de suas turmas funcionam com essa estrutura, partimos da compreensão de que as diretrizes pontuadas no PPP deveriam contemplar tal realidade. Implica dizer que, ao organizar o currículo da instituição, seria necessário pensar as práticas pedagógicas, a partir de um modelo educacional diferenciado do sistema de seriação ou, ao menos, apontar alternativas viáveis para a realidade da multissérie.

Diante do paradoxo educacional que põe em xeque o modelo de escola padrão e a realidade multisseriada da escola no campo, em especial da Escola Zumbi dos Palmares, questionamos como a escola, em seu PPP, tem adequado suas práticas pedagógicas,

considerando a identidade cultural escolar e se a questão da multisseriação tem sido contemplada no currículo. Entende-se o currículo enquanto:

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

Com base nessa referência passamos a confrontar o PPP e os relatos dos professores sobre como eles enxergam a realidade multisseriada na Escola Zumbi dos Palmares. Ressaltamos as contradições observadas ao relacionarmos a teoria, mais precisamente aquela assumida pelo Movimento da Educação do Campo, com a realidade escolar que, apesar do esforço para implementar práticas pedagógicas diferenciadas, enfrenta desafios para alcançar o que se considera como o “ideal”.

Destacamos que a maior parte do corpo docente da Escola Zumbi dos Palmares é formada por professores admitidos por meio de concurso público, motivo pelo qual, em certa medida, tem favorecido um distanciamento em relação à realidade das pessoas que moram no assentamento no qual a escola está situada. Apesar dessa restrição, o fato não é determinante nas relações que são ou podem ser construídas e mantidas entre os sujeitos que trabalham e estudam no espaço escolar.

Ao analisarmos o PPP da escola, observamos que há, apenas, uma menção sobre classes multisseriadas, no item 3.4, que apresenta a estrutura física da instituição. Conforme descrito: “[...] No que compete ao atendimento aos educandos, a escola oferece salas de aula amplas, bem arejadas, que funcionam de forma multisseriada⁴¹” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018 p.11). É interessante notar que, ao mencionar a multisseriação na descrição da estrutura física da instituição, o texto denota o desconhecimento dessa modalidade de organização escolar em sua dimensão administrativa e pedagógica. A postura dos autores é parcialmente explicável, ante o descaso em que este tipo de modalidade escolar é vista por parte do poder público, conforme vimos ressaltando.

A partir da análise do PPP notamos que, apesar da escola estar organizada por classes multisseriadas, há uma invisibilização dessa realidade como uma forma de organização da escola e, por consequência, há ausências de práticas pedagógicas pensadas a partir dessa especificidade. Observamos também, conforme o exposto, que as práticas pedagógicas dessa

⁴¹ Grifo nosso.

escola têm sido desenvolvidas através do planejamento individual, ou seja, cada professor ou professora, criam suas próprias estratégias para lidar com a multisseriação.

Ao conversarmos com P6, sobre as classes multisseriadas, confirmamos a assertiva do parágrafo anterior. Ao questioná-la sobre como compreende este tipo de organização, observa-se uma compreensão de que é responsabilidade do professor planejar a prática pedagógica que melhor se adeque a multissérie, destaca:

[...] se o professor, na minha opinião, ele não souber desenrolar o planejamento, porque assim, ele não pode enxergar a sala dele como duas séries. [Risos] se ele enxergar que a sala dele tem duas séries, ele não vai conseguir desenvolver atividades porque ele é só um professor para duas séries, né (P6, 2018).

Tal discurso, a despeito de considerar a multissérie uma realidade desafiadora, está focado na individualidade, de modo que, responsabiliza o professor pelas saídas a serem adotadas no trabalho docente. Evidencia-se, no entanto, um relativo desconhecimento da complexidade da multisseriação como forma de organização escolar e como um problema político. Demonstra uma relativa noção de que a multissérie exige do professor uma prática pedagógica diferenciada, não podendo ser adequada ao sistema padrão da seriação. É nesse sentido que expõe:

Tem que ser um planejamento pautado com as dificuldades deles mesmos. Porque se o professor for planejar atividade para duas séries, ele não dá conta não, embora, haja uma contradição muito grande, porque são duas cadernetas e de certa forma, tem que ter dois planos, mas o professor tem que enxergar isso, tem que ter jogo de cintura para desenrolar o planejamento de acordo com o que ele quer atingir no aprendizado daquelas crianças (P6, 2018).

O que se põe em questão é o impasse a que as escolas do campo multisseriadas são submetidas, uma vez que, ora precisam adequar a prática pedagógica à realidade da multisseriação, ora precisam adequar-se ao sistema educacional padrão. A fala da pessoa entrevistada, ao destacar sobre a utilização das cadernetas na multissérie, traduz essas ambiguidades.

Com esses posicionamentos, podemos inferir que o ensino é descontextualizado, ou seja, os conteúdos são distanciados da realidade escolar, pois, as pessoas que trabalham nas Secretarias de Educação, ainda que saibam da existência das escolas do campo multisseriadas, não se aproximam dessa realidade no sentido de rever as propostas pedagógicas. Concentram-

se no modelo de seriação – como se observa nas cadernetas –, sem que se esforcem para compreender e estimular mudanças. Os gestores, por seu turno, “naturalizam” a seriação como parte da multissérie, considerando ser de responsabilidade exclusiva do professor cuidar do processo de ensino e aprendizagem, nesse contexto.

A manutenção desse cenário tende a afetar, negativamente, a qualidade educacional, pois como já discutimos, para alcançá-la no ensino é necessário enfrentar os desafios da multissérie, cujo aperfeiçoamento do currículo se constitui um dos vieses. Apesar da problemática apresentada, ao perguntarmos sobre a percepção de classes multisseriadas, grande parte alega ser positivo, apesar de alguns dos entrevistados relatarem que a prática pedagógica foi, em alguns momentos, realizada numa lógica de seriação:

Eu vejo possibilidades na sala multisseriada. Não enxergo como algo tão negativo. É negativo porque quem é o professor que não quer dar aula numa sala só? Inconscientemente toda a sala é multisseriada, porque ninguém “tá” com o nível de aprendizagem igual, ninguém tá acompanhando aquela série por igual (P6, 2018).

É notável a falta de clareza sobre a possibilidade do ensino em classe multisseriada, que ora aparece como algo que não é tão negativo, mas que, em contrapartida, é negativo por ser multisseriada. Esta contradição também é observada nas falas de alguns professores que, apesar de alegarem ser positivo a multisseriação, ao relatarem suas histórias destacam a adoção do sistema seriado como primeira estratégia de ensino-aprendizagem em suas práticas pedagógicas, como pode ser observado no relato da P2:

Eu tomei, a princípio, como desafio como que eu não ia conseguir de jeito nenhum, eu dividi as turmas, como eu disse, eu deixei separado a primeira, segunda, terceira, quarta série⁴² e pré-escolar e tinha meninos que nunca tinha estudado, não sabia sequer pegar um lápis direito. Quando eu dividi foi pior para mim, porque eu não conseguia atender a todos e eu sentia uma dificuldade enorme: era como se tivesse dado um nó na minha cabeça e eu não dava conta. Eu percebi que ia chegar o meio do ano, final do ano e eu não ia sair do lugar, porque quando eu consegui atender duas três séries as outras ficavam sem atendimento. Quando comecei a desenvolver outras estratégias, como juntar por nível de aprendizagem, mesmo assim eu levava um conteúdo pra quarta série. Tinha meninos da quarta série que não acompanhava, aí eu levada pra terceira série e tinha meninos que acompanhava, aí que foi que eu fiz? Eu passei a dividir por nível de aprendizagem. Facilitou meu trabalho? Facilitou, porém, mesmo assim, ainda sentia dificuldade, porque eu estava separando ainda, então eu comecei, além de separar por níveis de aprendizagem, aqueles que eu

⁴² Os termos “série”, “quarta série” foram utilizados pela professora (P2), ao referir-se a uma experiência anterior, quando atuava como docente em classe multisseriada. Considerando o momento atual, tais termos correspondem a “ano” e “quinto ano”, respectivamente.

considerava que estava no nível mais avançado, fiz a proposta para que eles me ajudassem com aqueles que sentiam mais dificuldade, então eles faziam atividade deles e me ajudavam com os outros e a gente trabalhava coletivamente. Eu fazia meu trabalho, procurando desenvolver a aprendizagem. Eles, ao mesmo tempo, contribuía com meu trabalho, e assim facilitou (P2, 2018).

Relato semelhante ao P2, é o de P4, que, por muito tempo, adotou a seriação, mesmo em um contexto de alunos com diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem. No momento da entrevista, segundo o docente, estava vivenciando esta transição, da perspectiva seriada para a multisseriada. Ao relatar as suas experiências, destaca:

[...] como eu disse a você, até o ano passado eu trabalhava com conteúdos separados, por série. Aí, esse ano, mais especificamente, a partir do terceiro bimestre, é um conteúdo para as duas séries. Eu não vejo essa distinção de conhecimento: ah, fulano sabe mais, fulano sabe menos. Se eu separar os conteúdos, enquanto eu estou explicando ao quarto, o quinto estava sem fazer nada. Tinha muito isso e eu estava, o tempo inteiro, parando a aula e pedindo ao pessoal silêncio: - olha, abra na página tal e vá ler o conteúdo (P4, 2018).

Nos parece que o sistema educacional padrão suprime a perspectiva de mudança pedagógica na formação e na postura do professor em face da organização multisseriadas, de modo que ele enxerga, inconscientemente, o modelo de seriação como o mais adequado. O que se trata aqui é de um imaginário educacional, no qual o professor necessita se adequar, mesmo partindo de uma realidade totalmente discrepante do modelo tradicional. É nesse sentido que o docente tende a reproduzir o modelo da seriação e, como consequência, tem suas expectativas frustradas, sendo necessário criar estratégias para lidar com o “problema”.

Apesar dos desafios, os professores destacaram pontos positivos, quando se trata de suas percepções sobre a multisseriação, como pode ser observado nas falas destacadas abaixo. Ao serem questionados sobre a contribuição das classes multisseriadas, responderam:

[...] tem bastante contribuição no sentido de, a gente sabe que não tem turma homogênea. As classes multisseriadas são compostas por alunos de diferentes idades, então por ter alunos de diferentes anos e idades a gente percebe que a interação entre eles ajuda muito, e isso pode servir como ponto positivo na medida que a gente trabalha com eles coletivamente atividades, onde um pode ajudar o outro (P2, 2018).

[...] eu achava que atrapalhava, no início, mas assim, bem antes eu já percebia que ajudava porque, sem querer, o aluno assimila muito rápido, e, embora, se... quando você professor quer que ele assimile aquilo, ele não consegue, mas quando você não quer, involuntariamente você tá dando aula pra o quinto, o quarto ano está ouvindo, e quando aquele devido conteúdo, naquele ano ou até no outro, então eles: - eita, eu já vi isso; - o senhor estava explicando isso o ano passado a outra turma, então isso ajuda, já

complementa essa aprendizagem dele, ele já não vai ter tanta dificuldade, como se não tivesse numa turma multisseriada (P4, 2018).

Observamos, nos relatos, o impasse entre a seriação e a multisseriação, pois, em dado momento, os professores relatam sobre a multisseriação como algo positivo, ao mesmo tempo que apresentam as dificuldades advindas destas. Ao nosso ver a postura dos professores e das professoras acenam para a falta de uma proposta pedagógica consolidada para uma prática efetiva nas escolas do campo multisseriadas. Destacamos a fala de P2 e P5, que ao relatarem sobre a contribuição da multissérie, apontam para uma questão que, para nós, é primordial: a formação do professor:

A maioria dos professores que trabalham com turmas multisseriadas, as consideram um ponto negativo. Se houvesse, realmente, a segregação desses alunos ou nucleação de escolas, colocando-os em turmas separadas, sem serem multisseriadas, eles acreditam que a aprendizagem seria bem melhor. Eu acredito que o processo de ensino-aprendizagem, dependendo da metodologia e da prática educativa usada em sala de aula, pode funcionar em qualquer situação. Como eu disse no início, não existe uma receita pronta para aprender e ensinar. Existem métodos experimentados que funcionam, dependendo da forma como é feito e como ele é adotado pelo professor que aceita pelos alunos (P2, 2018).

Porque a gente tá com uma sala mista e aí em uma única série já é mista. Na questão de habilidades para criança desenvolver e quando está duas juntas, a gente sente mais dificuldade por não ter um apoio; um suporte; não são trabalhados na formação; não tem um material específico para a sala multisseriada. Aí, a gente se sente num universo perdido (P5, 2018).

Tomamos as falas apresentadas acima como ponto de partida para discutir o lugar da formação do professor no contexto das práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriadas. Insistimos no fato de que, a negligência acerca desse modelo de ensino decorre de forma geral, dos dirigentes e planejadores da educação e da instituição escolar. Muitas vezes, falta à formação do professor, subsídios teóricos para repensar conceitos e princípios que deveriam orientar à prática pedagógica em classes multisseriadas, enquanto modelo de organização curricular da escola do campo.

Ao serem questionados sobre a formação continuada realizada pela Secretaria de Educação do município de Mari/PB, os docentes tecem duras críticas ao afirmarem que a realidade da multissérie é invisibilizada. Salientamos que a Escola Zumbi dos Palmares é umas das instituições consideradas como referência de Educação do Campo no Estado da Paraíba. Mesmo assim, está diante de desafios a serem enfrentados para avançar na qualidade do ensino. Para isso, a luta tem sido constante, de modo a conduzir o que é posto no âmbito da

teoria delineada nas diretrizes, em âmbito nacional, para a Educação do Campo. A esse respeito destacamos a fala de P1 que aponta a falta de uma formação específica para os professores que atuam em escolas do campo multisseriadas.

A gente sente falta dessa formação, porque a gente vem de outra realidade aí chega na escola do campo com turmas multisseriadas sem ter nenhuma formação em relação a isso, a gente vai se adaptando, a escola nunca teve uma formação continuada. Geralmente o que a gente participa são das semanas pedagógicas, às vezes uma formação de um programa de ensino, no início do ano, mas não é específico para a escola do campo, classe multisseriada. Hoje a escola do Campo tá muito visada, mas na realidade a gente não recebe esse apoio, essa escola está chamando atenção dos professores, da universidade, divulgando, mas, na prática a gente não tem esse apoio relação a escola do Campo esse apoio a formação de turma multisseriada (P1, 2018).

Como já foi destacado, ao referir-nos sobre a distribuição dos docentes via concurso público, o que reforça, ainda mais, a necessidade de formação específica para lidar com escolas localizadas no campo, em especial aquelas com classes multisseriadas. Vemos, entretanto, o predominante descaso e a não aceitação dessa realidade por parte do poder público. O mais grave nesse sentido, vem nos relatos de professores sobre a ênfase atribuída à seriação por ocasião da formação continuada, realizada pelos órgãos gestores da educação.

Ao serem questionados sobre como a Secretaria de Educação do município de Marí tem desenvolvido as formações, considerando a realidade das escolas do campo multisseriadas, respondem:

A formação é para todos, não é dividido por especificidade. O que dizem é que classes multisseriadas atrapalha, tem que realmente juntar esses alunos por série. O planejamento por séries é feito de modo geral, tanto com turmas multisseriadas quanto com as não multisseriadas, cada conteúdo para sua turma específica e o diário é um para cada uma específica, se tem 3 turmas numa série são 3 diários (P2, 2018).

Eles (refere-se à Secretaria da Educação do município de Marí) queriam que eu dividisse, mas aí eu entrei no consenso com a supervisora. Porque ela queria que eu fizesse 3 planejamento, 3 não 4, que era o planejamento para o Pré 1 e Pré 2, para o primeiro, o segundo e terceiro, sem condições. Primeiro, ela não me deu nenhuma orientação e eu nunca tinha trabalhado com turma multisseriada (Entrevistador: A Secretaria de Educação oferece alguma formação continuada para os professores da educação do campo?) Não. Agora está tendo algumas atividades sobre a educação do campo, mas direcionada mesmo não. As turmas que a gente vê lá é turmas únicas, até quando a gente diz que está com turma multisseriada eles fica meio abismados. As formações são para professores de turmas únicas e não multisseriada (P3, 2018).

Outra questão que merece a devida atenção, no que se refere à formação de professores, é o papel desempenhado pela universidade. A problemática da falta de formação, nesse âmbito, aparece no relato de P5 que, ao descrever sua experiência com a realidade da multisseriação, pontua que, mesmo no âmbito da universidade, que é a principal instituição formadora, não há o devido conhecimento a respeito dessa forma de organização dos alunos em escolas do campo. A esse respeito, P5 destaca uma experiência que marcou sua trajetória acadêmica:

Quando eu fui fazer, que eu estava para concluir com o TCC, queria falar sobre salas multisseriadas e era com a professora X. Eu pedia material pra ela e ela dizia que não tinha, assim, dava coisas que não tinham muito o teor da sala multisseriada. Aí, eu disse: -não vou conseguir fazer esse trabalho, não tendo suporte, então, acabei desistindo e fiz o TCC, abordando a questão da família na escola (P5, 2018).

P3, ao relatar a sua experiência com as classes multisseriadas, afirma:

A gente tem nossa formação em Pedagogia, em Letras, História e tal, mas enquanto lá na faculdade a gente nunca teve alguma disciplina, alguma coisa que falasse sobre isso (classes multisseriadas), por exemplo eu caí em uma turma multisseriada de paraquedas e sem nenhuma preparação. [...]. Eu mesma sou fruto de uma turma única. Nunca estudei em uma turma multisseriada, quando chegou na faculdade a gente também não teve. Enquanto pedagoga, a gente não teve nenhuma disciplina relacionada a isso. A gente foi para o estágio, também, em uma turma única. Aí, quando a gente chega no município para ensinar e ver que tem a turma multisseriada e que o município não dá um apoio aquelas turmas e que é tudo bonito maravilhoso. Aí é complicado! Se a gente tivesse uma formação para os professores, uma formação continuada, seria perfeito, já ia dar um norte a seguir (P3, 2018).

Nos relatos apresentados sobre a formação docente, em nível superior, tem-se contradições que precisam ser reparadas entre o que se almeja para a educação do campo, como parte de sua realidade e aquilo que se apresenta como conteúdo de ensino nos cursos de formação de professores.

Não podemos desconsiderar, no entanto, alguns avanços, como os conquistados por meio da luta pela Educação do Campo, na Escola Zumbi dos Palmares, que é parte desse processo de conquistas, por uma educação dos povos do campo. Não podemos deixar de enxergar, também, com olhar crítico, as distâncias encontradas entre a teoria e a prática, que podem ser observadas na fala da gestora, ao entender a multisseriação enquanto um planejamento adaptado do professor e não um projeto e/ou proposta pedagógica da escola; na fala dos professores, que acabam por enxergar as classes multisseriadas, mais como negativas, do que como positivas, devido à falta de formação adequada; o reforço da Secretaria de

Educação em impor a seriação como padrão de organização dos alunos, desrespeitando as especificidades das escolas do campo multisseriadas e, por fim, a universidade, que desconsidera, na maior parte dos seus cursos de formação, a realidade multisseriada.

É nesse sentido, que a orientação para o aperfeiçoamento das classes multisseriadas, destacada no parecer da CNE/CEB nº 23/2007, se apresenta mais como um discurso do que como prática, tomando como referência o lócus desta pesquisa. Ao serem perguntados se acham importante uma formação para atuarem em classes multisseriadas, as respostas foram unânimes. Os docentes afirmam que gostariam de obter uma formação específica, uma vez que se sentem aflitos ao lidar com uma realidade desconhecida, que até então é pouco ou sequer discutida nos momentos de encontros e/ou formação continuada, os quais os professores têm participado. Sobre a importância de se ter formações na Secretaria de Educação do município, os entrevistados destacam:

Sim, eles (a Secretaria) poderiam pensar nessa para fazer um só planejamento, uma só caderneta, mas fazer o planejamento de acordo com a turma, a realidade dela. A formação deveria ter relação com a prática, como trabalhar com os meninos, como aplicar o conteúdo nessa realidade de uma forma diferente e prazerosa (P1, 2018).

Seria muito bom (fala de se ter uma formação), aí a gente não ia trabalhar aqui solto né? E você tinha que planejar tudo as estratégias toda que você tem que fazer você já ia ter outras ideias né? Já ia ter um direcionamento. Se a Secretaria de Educação já desse esse apoio com material de para a gente fazer os jogos lúdicos aí já não tinha que tirar tanto do meu orçamento, a gente quer fazer mais, mas não consegue porque acaba entrando orçamento para trazer para sala de aula (P3, 2018).

Sim, precisaria sim (de formação), porque a gente tem que partir sempre do princípio e a gente... hoje não, mas olha só eu tive que passar doze anos pra enxergar isso (enxergar que a classe multisseriada é diferente da seriada, e que portanto, deveria ter uma prática pedagógica diferenciada), e pra mim enxergar isso eu tive que ter um orientador, que no caso é meu orientador do mestrado, ele que começou a me alertar porque eu não tinha essa visão, a minha visão era muito pequena com relação a isso (P4, 2018).

Como é uma realidade que ta frequente, eu acho que em muitas cidades têm, eu acho que a secretaria deveria rever isso. Eu acho que deveria se trabalhar uma proposta, umas atividades, que viessem a valorizar a sala multisseriada. Trabalhar nessa realidade, porque não é trabalhada, então deveria se pensar. Não é que não seja. Vamos fazer uma diferença entre turma única. Não, mas a gente pode trazer essa proposta e trazer a proposta para o educador, que venha a enriquecer esse trabalho, porque a gente fica um pouco desnorteado, e a gente busca estratégias entre a gente mesmo (P5, 2018).

Devido à falta de formação pedagógica ofertada, os professores relatam como delineiam suas estratégias para trabalhar com as turmas multisseriadas. Torna-se imprescindível ressaltar, mais uma vez, como a questão da seriação aparece constantemente nos discursos, uma vez que a mudança de estratégia decorre, principalmente, da frustração em sala de aula.

Os docentes, ao se depararem com a realidade multisseriada, em um primeiro momento, optam por invisibilizá-la, e isto pode ser afirmado a partir da opção pelo modelo seriado, ou seja, trabalhar em sala de aula a partir de atividades e conteúdos separados, conforme a série que o aluno está inserido. Com as expectativas frustradas, devido ao modelo de seriação não corresponder à qualidade do ensino-aprendizagem, tendem a modificar a sua prática pedagógica.

É importante salientarmos que a mudança desta prática, não se dá exclusivamente por parte dos professores, há um suporte, também, da gestão pedagógica, que por meio da elaboração/reformulação do PPP, abre novas possibilidades para pensar a prática/práxis pedagógica na Escola Zumbi dos Palmares, como será discutido mais adiante ao adentrarmos na questão dos Temas Geradores.

É notório que o modelo seriado impacta negativamente no processo de ensino-aprendizagem, fato disto, é que se pode observar nas falas, a dificuldade, até mesmo o desestímulo dos professores, frente a uma realidade, que por ser negligenciada, acaba por se tornar demasiado complexa.

Ao afirmarmos isto, destacamos os relatos da P2 e do P4, e as suas experiências com a multisseriação após abandonar o sistema seriado:

A princípio eu senti muita dificuldade e eu tentei separar por série, até porque a minha primeira turma foi de cinco turmas juntas, então eu tentei separar, mas eu não consegui porque eu não conseguia atender todo mundo, não dava conta daquilo que eu planejava para a aula do dia e aquilo me frustrava. Então eu tinha que procurar um meio de atender a todos e se eu não conseguisse os 100%, mas que pelo menos eu pudesse dar assistência a todo mundo e não ficar ninguém sem que eu estivesse acompanhado, então eu comecei a juntar por nível de aprendizagem que também dificultou, então foi que eu fiz? Eu passei a juntar, além de, por níveis de aprendizagem, passei a juntar um que estava mais em estágio mais avançado com outros menos para que uma ajudar, essa estratégia como passar do tempo fui aprendendo a lidar com essa realidade (P2, 2018).

Depois que eu comecei a fazer isso (refere-se a modificação da prática pedagógica em que substituiu o sistema seriado pelo ensino por meio de conteúdo comum) me tirou um peso das costas, porque assim, eu não olho só o meu salário no final do ano, eu quero que o meu filho tenha um professor de qualidade, um professor que se preocupe com ele, porque eu tenho ali 23

alunos, são 23 filhos, porque os pais depositaram a confiança em mim, os pais querem uma mudança, não que eu me prenda só a isso, mas eu acho que se eu estou trabalhando, se eu recebo pra isso, o meu dever é de proporcionar o melhor trabalho possível para eles. (Entrevistador: E como você planeja os conteúdos das aulas? A gente pegou o planejamento né? É o mesmo conteúdo para todas as séries, porém, se trabalha, cada professor ver a sua necessidade especificamente, são os mesmos conteúdos. Eu não sei do Pré escolar. Eu falo a partir do primeiro ano e a partir daí eu busco outros livros, principalmente aqueles mais antigos, porque esses de hoje não são bons e muita pesquisa na internet, hoje eu só vou pra escola com a minha pesquisa feita, eu seleciono aqueles conteúdos que eu acho que vai dá certo com aquela turma, e tento sempre o mesmo conteúdo para duas turmas e tem dado certo (P4, 2018).

A adoção ao conteúdo, em lugar do conteúdo separado por turmas é um marcador que diferencia as práticas pedagógicas, no contexto das classes multisseriadas, realizadas na Escola Zumbi dos Palmares. É seguindo estas diretrizes que os professores reformulam as suas estratégias de ensino, e isto pode ser observado, nos relatos de todos os professores entrevistados:

Então, pego aquele do primeiro e junto com do segundo para ter interação né? Um ensina o outro. Eu fazia tipo um levantamento que conteúdo caberia para as três turmas, então fazia aquele intervalo, porque não tinha assim eu ainda não tinha me organizado para separar por turma, porque com a turma de 15, 14 alunos para mim como eu nunca tinha trabalhado eu não tinha como direcionar a cada conteúdo a cada um, então pegava o conteúdo que dava para ambos (P3, 2018).

Quando eu trabalhei na outra escola não, aqui eu trabalho dessa maneira, um conteúdo só. Lá (Refere-se ao período que lecionou na Tiradentes), como envolvia séries mais altas, eu trabalhei pré I, pré II, primeiro e segundo ano, aí, eu, Pré I e Pré II eu dava o mesmo (conteúdo), e primeiro e segundo ano, mesmo assunto, atividades diferentes, isso que eu faço, atividades diferentes para cada turma, mas sempre procuro aproximar a série ao conteúdo, pra não dificultar, porque se eu for dar quatro conteúdos na mesma sala aí vai acabar virando uma bagunça e as crianças não vão entender nada e vão se perder sem saber a hora que eles tem que prestar atenção e assim não vai fluir. A gente vai na necessidade da sala, então, se dá certo, e como o planejamento e o plano de aula é flexível, então eu geralmente opto, eu faço isso, se não der certo eu parto pra outra coisa, mas como está dando certo trabalhar um conteúdo em turmas diferentes, então eu parto disso (P5, 2018).

É certo que há muitas dificuldades a serem enfrentadas no contexto das classes multisseriadas, ainda mais quando as práticas pedagógicas precisam estar atreladas a realidade do campo. Nesse sentido, os professores (re) criam as suas estratégias em busca de obterem um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem, e isto, faz parte do processo de formação educativa, que “[...] possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social

responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente” (MEC, 2004, p. 37).

Finalizamos este capítulo, com os relatos de P1 e da P2 sobre os desafios e as superações do processo de ensino-aprendizagem na multisseriação:

A gente tem essa dificuldade, porque além de ser turma multisseriada, tem a questão de aprendizagem a questão de idade que são diferentes, aí a gente faz o planejamento com relação à aprendizagem de cada um, a gente tenta porque às vezes eu tenho o terceiro ano com nível de segundo aí tem atividades que são feitas em conjunto, uma atividade só. Geralmente os maiores quando terminam ajudam os menores, então eles têm essa, essa responsabilidade, essa união dentro da sala e para gente facilita, porque trabalhar dois planos de aula, trabalhar tudo isso é complicado. (Entrevistador: E nos momentos que agrupa os alunos, você percebe que eles interagem bem?). Têm dificuldade sim, mas a gente tem mais facilidade de estar acompanhando, né? Porque os maiores quando terminam conseguem ajudar os pequeninhos e a linguagem deles é mais simples bem, bem natural e isso é bom para trabalhar e se não for assim fica complicado trabalhar (P1, 2018).

Bom, a gente sabe que um dos problemas sem solução da questão da idade nas classes multisseriadas. Então esse problema é um ponto, é um ponto que apresenta dificuldade, porém é orientado no planejamento a gente trabalhar coletivamente procurando unir a aprendizagem as idades próximas umas das outras (P2, 2018).

Ao final deste capítulo, concluímos que há um déficit nas práticas pedagógicas dos professores da Escola Zumbi dos Palmares, no que se refere ao contexto das classes multisseriadas, evidenciado nos relatos dos docentes. Devido à falta de formação adequada, os professores tendem a enfrentar problemas em sala de aula, sendo o maior destes, a tentativa de implementar a seriação enquanto modelo para as classes multisseriadas, o que, conseqüentemente, acarreta em uma frustração, por parte dos docentes, tendo em vista que o modelo seriado não corrobora para o sucesso do aprendizado nesse contexto. Frente ao “fracasso”, os professores tendem a mudar suas estratégias de ensino e adotam práticas pedagógicas alternativas, no qual destaca-se a opção do conteúdo único para diferentes séries.

A atuação da gestão escolar neste processo é de fundamental importância, pois, apesar dos docentes não obterem um suporte específico para as classes multisseriadas, a modificação de suas estratégias ao modelo do conteúdo único é subsidiada pelo PPP e sua orientação para a prática pedagógica com base nos Temas Geradores, fato que será melhor discutido no próximo capítulo.

Acreditamos que o Projeto Político-Pedagógico da escola do campo constitui-se num instrumento coletivo, gerador de uma prática pedagógica que deve estar ancorada em um

currículo contextualizado, daí a sua importância, não só para fortalecer a identidade dos sujeitos do campo, como também, para adequar-se à sua realidade, neste caso, a realidade das classes multisseriadas, que é o modelo de organização, em grande parte, ofertado para os sujeitos do campo.

Torna-se, cada vez mais importante fugir das políticas curriculares envoltas na ideologia do tecnicismo e da neutralidade, que buscam, através da transmissão de conhecimentos sistematizados, imbuídos de uma falsa neutralidade, repassar um modo de pensar à sociedade, despida dos processos de exclusão e de dominação, em busca de um consentimento social em torno de um projeto de sociedade hegemônico que atende aos interesses das elites, buscando incutir, no conjunto da sociedade, os interesses de uma minoria.

Essas práticas pedagógicas se tornam sem sentido para a vida dos sujeitos do processo educacional, apartadas da realidade. São negações dos saberes enraizados nas práticas sociais dos sujeitos. Para superar as práticas disciplinares compartimentalizadas carece-se a materialização de um currículo que, a partir dos saberes e experiências dos sujeitos, se extraiam temas ou questões que possam ser refletidos e problematizados, apoiados nos conhecimentos sistematizados e que produzam novas sínteses sobre os conhecimentos socialmente referenciados.

Em contrapartida ao supracitado, a concepção de currículo em que se apoia a Educação do Campo alinha-se ao diálogo e a construção de saberes. Este se torna necessário, pois existe uma relação de troca e reciprocidade.

O conhecimento se constrói na própria vivência do educando, em todos os espaços do cotidiano, na escola e fora dela, a partir das relações interpessoais com o meio, transformando e reconstruindo o saber, conforme assinala Freire (1996, p. 29),

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Considerando esta perspectiva que defendemos a inserção dos princípios da Educação Popular do Campo nas práticas pedagógicas das escolas do campo multisseriadas, com base em um currículo escolar diferenciado, tese que será aprofundada no próximo capítulo.

6 EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA MULTISSERIADA ZUMBI DOS PALMARES

Objetivamos, neste capítulo, defender a tese que as inserções dos princípios da Educação Popular do Campo contribuem para uma organização curricular diferenciada para as escolas do campo multisseriadas, através da análise das práticas pedagógicas adotadas pela Escola Zumbi de Palmares.

Este capítulo parte da seguinte análise: dos princípios pedagógicos expostos no Projeto Político Pedagógico à sua aplicação no contexto das classes multisseriadas, dando especial ênfase aos princípios da Educação Popular do Campo nas práticas pedagógicas. Pretendemos, nesse sentido, confrontar a teoria e a prática, a fim de compreender os pontos convergentes e divergentes entre o currículo e as práticas pedagógicas realizadas em âmbito escolar.

6.1 Educação Popular do Campo no currículo da Escola Zumbi dos Palmares: análise do Projeto Político Pedagógico

Partimos do pressuposto de que uma educação transformadora necessita estar centrada na vida da comunidade para construir uma cultura local e escolar que respeite a identidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem: este é o ponto de partida. A partir dos princípios a serem adotados pela instituição escolar se constrói o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que, também, deve nortear as práticas pedagógicas executadas no ambiente escolar.

O PPP busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Todo projeto pedagógico de escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e aos interesses reais e coletivos da maioria da população. Conforme Veiga (2001, p. 12),

[...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O PPP da escola do campo precisa privilegiar a formação teórica, técnica e cultural, contribuindo para o aperfeiçoamento das atividades rurais e para a melhoria das condições de vida dos camponeses. Faz necessário traçar bons objetivos e definir os princípios e valores

que guiarão as ações da escola de modo a concretizar suas intenções, articulando coletivamente a escola ao que se almeja (COSTA, 2010).

O PPP gestado nessa direção configura-se como um importante componente na construção do paradigma de Educação do Campo e, sua construção é um desafio de todos os sujeitos que vivem no e do campo. Nessa construção deve haver espaço para o diálogo com a “[...] teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente com a formação humana” (CALDART, 2004a, p.18).

Sob a ótica dos movimentos sociais, o currículo da escola do campo assume considerável relevância, no sentido de concentrar-se na construção de uma identidade com a terra, com a cultura e com um projeto de sociedade pautado em princípios, como respeito à história dos diferentes povos do campo, soberania alimentar etc. Moreira (2001) define currículo como território de disputas culturais, de lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades.

O currículo discutido nesse contexto assume a perspectiva de produção e de socialização coletiva do conhecimento como instrumento para conhecer e transformar a realidade. O currículo na perspectiva da Educação do Campo não pode continuar sendo pensado a partir dos parâmetros da educação urbana, a exemplo do que historicamente aconteceu e, em muitos casos ainda persiste. Necessário se faz que o currículo da escola do campo possa ser pensado e definido pelos sujeitos da ação educativa e da comunidade da qual a escola faz parte.

Mediante ao que foi exposto, ao analisar o PPP da Escola Zumbi dos Palmares, observamos que o entendimento de que a escola do campo deve ser adequada aos sujeitos do campo é contemplada no documento oficial da escola. Ao avaliarmos os princípios pedagógicos da instituição, postos no referido documento, constatamos que a principal preocupação está na preservação da identidade camponesa. Buscamos demonstrar estes pilares pedagógicos através da seguinte ilustração:

Ilustração 03: Princípios pedagógicos da Escola Zumbi dos Palmares.



Fonte: Ilustração construída pelo autor, com base no PPP da Escola Zumbi dos Palmares (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

A partir da ilustração podemos observar que o **planejamento**⁴³ escolar, no qual se enquadra o Projeto Político Pedagógico, e que, por sua vez, regem o **ensino-aprendizagem** e as **práticas pedagógicas** são gestados pela valorização do **contexto** e da **realidade** que se inserem a **identidade** e a **cultura** camponesa. Nesse sentido, a Escola Zumbi dos Palmares tem como principal eixo pedagógico a valorização da identidade camponesa, a partir da realidade em que está inserida. A sua proposta pedagógica está delineada a partir dos seguintes objetivos:

Incentivar a formação de um sujeito que valorize o campo como um espaço de vida, onde o mesmo possa assumir sua própria identidade; influenciar no processo de formação humana e na construção de um sujeito de valores que interpretem os impactos do modelo de sociedade capitalista; incentivar o educando para enxergar a sua realidade, articulando com a produção e formação do conhecimento científico, historicamente produzido, despertando neles a curiosidade para a realidade do mundo que o cerca (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 15-16).

⁴³ As categorias e subcategorias que aparecem como dado resultante, expostas no capítulo metodológico, serão apresentadas na forma negrito sempre que remeter aos resultados obtidos da análise das entrevistas. As subcategorias foram escolhidas devido ao número de repetições que aparecem na análise das categorias.

A proposta pedagógica da Escola Zumbi dos Palmares apresenta indícios de um alinhamento às ideias freireana, atrelada aos princípios da Educação Popular do Campo que, juntamente com as propostas pedagógicas do movimento educacional do MST são orientadas para uma pedagogia do movimento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

O currículo sob a ótica freireana pode ser observado em toda a construção do PPP da escola, tendo em vista que o documento tem como objetivo uma conscientização coletiva sobre a **realidade** dos sujeitos do campo mediante uma perspectiva dialógica que preza, sobretudo, pela **participação** da comunidade a partir da formulação de **Temas Geradores**, estejam de acordo com os interesses do assentamento Zumbi dos Palmares e, consequentemente, sejam eixo norteador das **práticas pedagógicas** da escola.

O currículo a partir de Temas geradores tem origem na educação de Paulo Freire e se expressa nos livros Pedagogia do Oprimido, Educação como Prática da Liberdade e Conscientização: teoria e prática da libertação. Freire (1980, p. 29), assim os descreve: “[...] os temas são a expressão da realidade, [...]. O tema [...] permite “des-velar” a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens”.

Os temas geradores atuam no processo de conscientização, na problematização da realidade para ampliar a visão de mundo, compreendendo-a no interior das contradições que são intrínsecas à realidade permeada pela ideologia e cultura dominante. A conscientização “é o olhar mais crítico possível da realidade, que desvela para conhecê-la e os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p. 29).

No que diz respeito à aplicação dos Temas Geradores na realidade da Escola Zumbi dos Palmares, são organizados de forma bimestral. Nesse sentido, os professores devem, a cada bimestre, discutir um tema gerador que, por sua vez, são compostos de vários subtemas que devem ser divididos conforme cada bimestre. Os temas e os subtemas devem estar atrelados aos conteúdos científicos, de maneira que os estudantes possam associar os conhecimentos da realidade aos conhecimentos científicos. Os temas Geradores estão organizados da seguinte forma:

Quadro 08: Temas Geradores no PPP da Escola Zumbi dos Palmares.

TEMAS GERADORES	SUBTEMAS
TEMA 1 - IDENTIDADE E CULTURA CAMPONESA.	O sujeito e a terra O sujeito e a Luta O sujeito e a religiosidade O sujeito e a cultura
TEMA 2 - REFORMA AGRÁRIA E ASSENTAMENTO	Reforma Agrária, direitos: cotidiano de lutas e dos movimentos sociais e a participação coletiva
TEMA 3- A AGRICULTURA FAMILIAR, PRODUÇÃO, MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	O meio ambiente Preservação dos recursos naturais Economia sustentável Agricultura familiar História da Agricultura Agricultura e sustentabilidade
TEMA 4- POLÍTICA E CIDADANIA	Conceitos de política Política partidária e política social Direitos e Cidadania Comunidade do assentamento Educação, moradia, terra, reforma agrária, transporte, trabalho e segurança

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2015).

É importante salientar que o PPP deve ser reformulado constantemente, tendo em vista que os Temas Geradores geram a necessidade de serem (re)pensados, de acordo com as mudanças no contexto social onde a escola está inserida. No momento da pesquisa de campo, o PPP estava passando por um processo de reformulação e, segundo a gestora da escola, havia a necessidade de rediscutir os Temas Geradores postos no referido documento da escola.

6.2 Educação Popular do Campo nas práticas pedagógicas da Escola Zumbi dos Palmares

Antes de adentrarmos na descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas no lócus da pesquisa, é preciso pontuarmos que, aqui entendemos a prática em sua amplitude, como uma relação social que ocorre no âmbito da escola e que agrega professores, alunos, gestão

escolar e demais componentes, apesar de considerar que os docentes ocupam lugar de destaque nas práticas pedagógicas, pois são os principais responsáveis pela formação que se efetiva no cotidiano da sala de aula.

Essa assertiva situa o exercício docente no quadro de uma ação especializada que requer, como qualquer outra, saberes específicos que distingue a prática docente de outras atividades, uma vez que ensinar configura uma atividade que mobiliza um saber plural e heterogêneo, que forma a base do conhecimento que se traduz na matéria ou disciplina de ensino. É a partir de tal entendimento que situamos a nossa análise, principalmente, nas entrevistas com os professores.

Os estudos sobre o saber docente apontam como característica para análise do tema considerar o trabalho do professor na escola, a diversidade, a temporalidade, a experiência, o conhecimento social ou disciplinar e a formação docente.

Para Silva (2015), o saber docente constitui uma relação consciente e reflexiva que o indivíduo mantém com sua identidade e com sua atividade, de maneira que essa relação forme estruturas de pensar, alicerçando a confiança do indivíduo e influenciando a tomada de decisões e ações. No caso do docente, o saber implica a forma como ele estrutura e organiza a sua prática, sua visão de educação, de escola e de aluno.

A relação do saber com o trabalho exercido pelo educador decorre das atividades de situações do condicionamento e dos recursos associados à prática pedagógica. Segundo Tardif (2014), o saber do professor traz em si as marcas de seu trabalho que lhe fornece elementos relativos à sua identidade pessoal e profissional, a sua situação social e ao próprio ambiente onde exerce suas atividades pedagógicas, de maneira que não se constitui um saber sobre o trabalho, mas sim, um saber realmente do trabalho.

A diversidade desse saber se refere, tanto aos conhecimentos adquiridos pelo professor, em sua formação profissional, quanto àqueles de natureza pedagógica, oriundos da experiência. De acordo com Silva (2013), muitos saberes vão sendo estruturados no curso de formação de professores, no início de carreira e outros, ao longo da carreira que, nesse percurso, ou se afirmam ou se desestruturam. Em vista disso, Tardif (2014, p. 18) destaca a composição plural e heterogênea do saber:

[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversas, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

O saber docente relaciona-se a vários saberes oriundos da convivência social, escolar, cultural, divididas com outros atores, dentre outras fontes. De acordo com Romanowski

(2007), a diversidade de saberes relaciona-se aos saberes pessoais, os da escolarização, os da formação profissional, aqueles provenientes dos livros didáticos e os da própria experiência no trabalho. Quanto à temporalidade, o saber docente liga-se à história de vida, formação e da prática profissional do professor. De acordo com Tardif (2014, p. 20),

Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem de muitas maneiras, o que é o ensino, por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

Ao partir do quinto capítulo, concluímos que a formação e a constituição do saber docente em escolas do campo multisseriadas se constrói, em grande parte, pela experiência individual, tendo em vista que os cursos de formação profissional têm contribuído pouco para esta dinâmica em sala de aula, acarretando, conseqüentemente, em uma ação pedagógica que surge a partir da experiência no trabalho ou de iniciativas a nível micro, por meio da atuação dos demais sujeitos que compõem a escola.

Ressaltamos que, no âmbito da Escola Zumbi dos Palmares, a luta para se libertar de uma cultura educacional alinhada à perspectiva urbanocêntrica é constante, isto porque, apesar de a escola ter como matriz orientadora princípios da educação popular do campo, há impasses entre aquilo que se deseja tornar real na escola e aquilo que é submetido à esta, observado na fala de uma das pessoas entrevistadas, ao discorrer sobre o desafio de efetivar os **Temas Geradores no planejamento e nas práticas pedagógicas** da escola. Sobre a clareza dos professores que a escola tem um **planejamento** diferenciado, devido a organização curricular por **Temas Geradores**, assinala P6:

Os temas geradores, da forma como está no PPP da escola, está muito difícil ser trabalhada, mas da forma que a gente conseguiu dar uma enxugada nele, ele melhorou bastante. Agora assim, alguns professores vêm se adequando, porque são professores que estão há dois anos na escola. Por mais que a gente tenha feito planejamento, a gente ver muita resistência no ensino tradicional e se a gente consegue compreender, porque têm professores que têm 10 a 12 anos no ensino tradicional, embora ele consiga ver, consiga compreender que a proposta é diferente, mas na hora do planejamento, ele não consegue encaixar algumas atividades, então, ele vai sofrer algumas conseqüências, né, até ir se adequando (2018).

A fala de P6 confirma aquilo que é destacado por Tardif (2014) de que a atuação dos professores tende a sofrer fortes influências do tipo de formação a que foram submetidos. É nesse sentido que há um certo tipo de aprisionamento aos métodos tradicionais, o que

dificulta a prática daquilo que está posto no **planejamento**, neste caso, refere-se ao PPP da escola.

O que decorre desta problemática é que, se por um lado, alguns professores têm maior facilidade em se adequar aos métodos elaborados na perspectiva dos **Temas Geradores**, outros possuem maior resistência. Além disso, há um outro problema que decorre do entrave entre os Temas Geradores e os projetos estabelecidos pela Secretaria de Educação que, por sua vez, não considera a especificidade da Escola Zumbi dos Palmares.

Frente a tal cenário, o **planejamento** enfrenta desafios para se aproximar da **realidade**, do **contexto** e da **identidade** cultural da escola, uma vez que afeta a aplicação do PPP e sua execução nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola, tendo em vista que a instituição passa, cotidianamente, o impasse de ter que adequar o planejamento dos Temas Geradores às demandas da Secretaria de Educação. A esse respeito assinala P6:

Os planejamentos são insuficientes porque a gente fica parando de forma arbitrária, ilegítima. Fica parando como se a gente tivesse roubando [...] ficamos super agoniadas. Precisamos construir isso. Não conseguimos parar porque a gente não tem autonomia, porque a gente tem medo que se a secretaria chegar aqui e perguntar: por que não tá havendo aula hoje? E nós não estamos corretos de parar para planejar não? [fala sobre a pausa de 1 dia a cada 15 dias para o planejamento](2018).

A esse respeito a P2 complementa:

Nós temos muita dificuldade na questão desse planejamento, por que a Secretaria disponibiliza, de 15 em 15 dias, meio horário para planejar, só que o tempo é curto para planejar e trabalhar com temas geradores, envolvendo esses conteúdos. Nós não pegamos uma coisa pronta, não copiamos de uma outra escola ou já vem pronto ali para a gente só fazer a cópia, não. É construído e você sabe que a questão do construir tem todo um processo de ver na criança o que realmente é válido que a gente pode aproveitar, como a gente pode fazer, não é quando a gente coloca ali orientação de um conteúdo a gente tem que ver também com quais objetivos aquele conteúdo ali no planejamento. Então, a gente percebe que a questão do planejar, ele se torna deficiente nessa escola, porque a gente não tem tempo disponível para isso, para a gente ganhar um tempo maior ao invés de parar dois quinzenalmente, a gente para um dia um dia por mês. [...] Junta todas essas reuniões ela se torna uma no dia do planejamento que acaba sufocando porque a gente não dá conta do que tem que dar conta no dia do planejamento, porque aparecem “ns” coisas: projetos da Secretaria da Educação, outras atividades que a gente precisa desenvolver que tá dentro da programação da Secretaria da Educação, então nós temos que nos desdobrar para dar conta do nosso planejamento que não fica como a gente gostaria que ficasse devido essa sobrecarga de coisas (2018).

P2 destaca, ainda, que a Secretaria de Educação disponibiliza de muitos projetos, e que, tal fato prejudica a organização da dinâmica do trabalho com os Temas Geradores na escola, uma vez que compromete as atividades, acarretando uma sobrecarga de trabalho. A dinâmica do sistema tradicional de ensino acaba por afetar a prática pedagógica dos professores que, muitas vezes, não conseguem cumprir com as atividades planejadas. Ao ser questionada sobre a organização do PPP e se este dá conta da realidade da escola, a P1 responde:

Não, porque a gente ainda não conseguiu colocar em prática devido a essa questão, porque o PPP não é norte, não é o que a gente utiliza para fazer todo planejamento no início do ano. A gente está com a expectativa de definir o PPP pronto, fazer todo o planejamento pra gente conseguir alcançar durante todo o ano o que a gente colocou lá, e isso não está acontecendo ainda (P1, 2018).

Interessante observar nas falas, que o planejamento não dá conta das demandas da escola porque não consegue ser colocado em prática devido às demais atividades que são impostas, e isto é notável em diversos momentos das entrevistas. O Projeto Político Pedagógico da escola é “inadequado” porque não é “adequado” a forma de organização curricular do sistema tradicional de ensino.

Devido a insuficiência do planejamento, decorrente dos problemas supracitados, o que se observa é que a prática pedagógica tende a se restringir ao universo da sala de aula, ou seja, acaba por se constituir de maneira individualizada, de forma que o professor fica a cargo de planejar sozinho as atividades que serão trabalhadas em sala de aula.

O **planejamento**, que deveria ser realizado coletivamente, agregando os professores e todos os envolvidos na dinâmica da escola, é substituído pelo caráter individual e o professor, adota ou não os **Temas Geradores**, se assim for conveniente. É dessa forma que ao ser questionado se utiliza o PPP para a realização do planejamento e para guiar a **prática pedagógica**, o P4 responde:

Sinceramente, no primeiro e segundo bimestre, no ano passado, a gente utilizou um pouco dos temas geradores, mesmo sem estar em mão o PPP, certo? Esse ano, no primeiro e segundo bimestre, eu utilizei mais o material didático, o livro didático, sendo que, no quarto e no terceiro bimestre, ainda utilizei materiais didáticos, sendo que, depois, houve uma discussão de utilizar mais esses conteúdos que fizessem parte do assentamento, então, aí, a gente esqueceu, eu esqueci o livro didático e utilizei só esses temas geradores e, sinceramente, foram muito importantes, e eu observei uma evolução muito grande dos alunos, na participação (P4, 2018).

A partir da fala do P4, podemos observar os aspectos contraditórios que norteiam a realidade da Escola Zumbi dos Palmares. Se por um lado, a gestão escolar insiste em que os professores priorizem os Temas Geradores como parte fundamental da concepção da escola, por outro, há deslizes no que se refere aos planejamentos, uma vez que são priorizadas as demandas advindas da Secretaria de Educação. Os professores, em contrapartida, possuem consciência de que os Temas Geradores são elementos primordiais para a manutenção da concepção da escola, mas insistem e até priorizam as orientações advindas da Secretaria de Educação.

É necessário pontuarmos que esta dinâmica não ocorre de maneira uniforme. Apesar dos desafios que se apresentam para a execução dos **Temas Geradores**, de todas as orientações que se configuram no **planejamento** escolar, este eixo norteador é o que maior se aplica no âmbito da sala de aula. Ao ser questionada se o PPP orienta as práticas pedagógicas, P5 responde:

Ele orienta na questão dos **Temas Geradores**, porque parte daí, tá faltando a gente esmiuçar isso aí, sentar pra olhar, focar mais no PPP, mas a gente participa com os **temas geradores**, e daí a gente resgata. Trabalha os **temas geradores** e, a partir destes, traz os conteúdos. A gente não segue uma linha dos conteúdos. É a partir dos **temas geradores** que a gente faz esse encaixe, na necessidade daquele tema, a gente vai trabalhando cada bimestre e aí vai encaixando os conteúdos (P5, 2018).

Percebemos que, apesar dos problemas pontuados, de falta de gerenciamento e execução no **planejamento** pedagógico, há um empenho para tornar os Temas Geradores o eixo norteador no fortalecimento da identidade escola, principalmente por parte da gestão escolar que, através de sua atuação, tem incentivado o trabalho, a partir dos **Temas Geradores** na Escola Zumbi dos Palmares, por meio das **práticas pedagógicas** dos professores.

6.2.1 Os Temas Geradores como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Escola Zumbi dos Palmares

Podemos afirmar que o contexto da formação profissional em que se situa as práticas pedagógicas se constitui a partir de inter-relações, dos saberes adquiridos na convivência com a família, no ambiente da vida cotidiana, na escola, nos sistemas de ensino, com os demais professores e na própria sala de aula.

Os saberes adquiridos pelos docentes em processos de aprendizagem e de socialização atravessam, tanto a história pessoal, quanto à carreira dos profissionais da educação. Para

Pimenta (2015) é preciso considerar que essa totalidade de saberes é resultado de todo um processo de construção de conhecimento que engloba, tanto a apropriação de dados objetivos, acumulados e pré-elaborados, quanto aqueles resultantes da investigação humana, pois, ao “[...] trabalhar o conhecimento no processo formativo dos estudantes significa proceder a mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles nos contextos nos quais foram produzidos” (PIMENTA, 2015, p. 15).

No contexto da Escola Zumbi dos Palmares, a mediação entre os diferentes saberes ocorre a partir de uma **prática pedagógica** baseada em **Temas Geradores**, que tem contribuído para uma melhor qualidade no processo de **ensino-aprendizagem** dos alunos, como também, dos professores, uma vez que é, a partir desses temas estes se aproximam da **realidade**, da **identidade** e da **cultura** da comunidade.

A adoção dos Temas Geradores como pressuposto aos conteúdos cumpre um princípio de uma educação na perspectiva freireana, especialmente no que concerne aos dois princípios básicos do processo de ensino aprendizagem: o respeito aos saberes dos educandos e a troca de saberes entre educador e educando (FREIRE, 2014).

Apesar dos desafios enfrentados pelos professores em relacionar os conteúdos com os **temas geradores**, os professores concordam que estes constituem-se como uma possibilidade viável de método de ensino, cumprindo com os ideais pautados pela Educação Popular do Campo, que preza primordialmente pela valorização cultural dos povos que ali vivem, trabalham, estudam etc.

[...] Aqui, realmente, esses temas geradores traz pra escola um grande resgate da cultura, porque a gente percebe que ela está, às vezes quer fugir, morrer (fala da cultura), então com esses temas a gente traz, principalmente eu que tô na educação infantil, vou orientando as crianças a conhecer, eles não participaram, não conhecem muito o processo da luta, porque não viram, e os pais às vezes não falam em casa (P5, 2018).

Quando a gente trabalha com esses temas geradores, quando a gente trabalha com a realidade de vida deles, trabalha, contextualizando os conteúdos aos temas geradores, com o processo de conscientização do sujeito, a gente está contribuindo de forma que ele se reconheça como cidadão, como pessoas de direitos (P2, 2018).

É preciso salientar que os temas geradores partem dos princípios da reafirmação da cultura, da identidade através do resgate da história dos povos do assentamento e isto é de fundamental importância para um processo de ensino-aprendizagem contextualizado na realidade do campo. Podemos dizer que há um resgate desta cultura:

Aqui a escola resgata (fala da questão da cultura), ela não deixa, diferente de outras escolas, eu sinto isso, porque eu trabalhava em Tiradentes (refere-se à outra escola de assentamento) e eu não percebia essa cultura forte e aqui eles não fogem muito dessa cultura, eles valorizam e os pais também se envolvem nisso. Tem umas casas que não, mas sempre estão envolvidos (P5, 2018).

No que se refere à concepção de escola do campo, o saber docente deve se estruturar a partir da compreensão ontológica do ser humano, enquanto sujeito histórico concreto, isto é, da compreensão que estes seres pertencem a uma realidade histórica e social, que são inacabados, incompletos e em constante transformação. Os saberes docentes no contexto das escolas do campo multisseriadas assumem diferentes dimensões, podendo constituir-se em conhecimentos, fazeres sistematizados ao longo do exercício nas escolas do campo, conquistados na escolarização.

A partir desta afirmação, compreendemos que os Temas Geradores podem contemplar a realidade das escolas do campo multisseriadas, tendo em vista que se apresenta enquanto uma metodologia de ensino possivelmente adequada e contextualizada para construir turmas únicas, como tem sido adotado pelos professores, após o processo de formação vivenciado e descrito no início deste trabalho, por outro, contribui para a construção de uma educação atrelada ao resgate da cultura e da reafirmação da identidade camponesa, uma vez que articula o conhecimento científico ao contexto/realidade do estudante.

Ao questionarmos sobre como isto é colocado em prática, os professores relatam:

A gente tenta, por exemplo, ao ensinar o calendário, aliando ao tempo de produção da colheita: na matemática, pode-se trabalhar as medidas de um leirão para o outro. Tudo isso eles têm uma noção já. Já vem de casa, aí a gente vai adequando os conteúdos (P1, 2018).

Os temas geradores que nós estamos trabalhando alguns são subtemas dos temas geradores, então ele tem orientado nesse ponto a gente “tem pego” esses temas geradores, escolhemos novo tema e tentamos fazer a inserção desses conteúdos programáticos para o 3º bimestre dentro desse tema trabalhado. O processo de planejamento é flexível, então nós incluímos no planejamento as coisas que surgem, as marcas que surgem no dia a dia, por exemplo a questão das doenças, da dengue, da violência, nós incluímos nos nossos conteúdos, nas nossas temáticas, ou algum acontecimento que surgiu na comunidade, os alunos trazem para a escola, nós incluímos de forma flexível, para que a gente possa utilizar aquele, aquela temática como parte do nosso conteúdo (P2, 2018).

Eu acho que é mais a questão de ter a prática, aqui eu posso levar os meninos ali numa horta, posso levar a criança na roça de um vizinho e na cidade eu não posso. Posso levar ele ali na casa de farinha, mostrar os instrumentos

que a gente produz, a farinha como é feita a farinha e na cidade a gente não consegue fazer isso (P3, 2018).

Buscamos nas falas de P3 e P4 exemplificar como os temas geradores são articulados aos conteúdos e ao contexto, identidade e cultura dos camponeses, apresentando-nos o relato de experiência de uma aula prática que foi realizada com os alunos da escola:

Quando a gente levou os meninos na horta, a gente foi trabalhar os diversos tipos de semente, por exemplo, né? Semente do coentro, a semente de uma melancia. Qual a diferença do coentro para melancia? Quais são os tipos de sementes que a gente consegue ter aqui no assentamento, e que outra semente a gente pode encontrar que a gente não consegue aqui no assentamento, né? Variedades de frutas de legumes e hortaliça. Não é só o que a gente tem aqui, mas que também são produzidas em outras áreas. A questão da soja, do arroz. Essa é a diferenciação do ensino aqui e na cidade. A gente levou os meninos para horta para falar da plantação, a questão da mandioca, por exemplo, que tinha alunos que não sabia como era que plantava a maniva, pensando que era em pé. Outro aluno pensava que a cenoura era comum não crescia para baixo e que era igual a um pé de abacaxi, que cresce para cima. Então a gente conseguiu levar isso para os meninos, o que é que a gente produz aqui no assentamento? como é feita a plantação de alimentos? Então, essas atividades diferentes para eles e depois a gente vai debater em sala de aula como foi que eles viram aquilo (P3, 2018).

Na produção da mandioca, por exemplo, trabalhei a lenda da mandioca [...]. Então a partir dali a gente já trabalhou o português, né? Algumas palavras que tinham ali naquele texto, treino ortográfico, a gente trabalhou elaboração de frases, de forma interdisciplinar (P4, 2018).

Apesar das falas dos professores serem positivas, quanto a execução dos **Temas Geradores**, em articulação com a **realidade**, o **contexto** e **cultura** do assentamento, P6 destaca que a falta de proximidade da maior parte dos professores com o assentamento acaba por dificultar a **prática pedagógica** na escola, destaca em sua fala que:

Claro, que se os professores fossem daqui seria mais fácil o trabalho. O que se consegue encaixar mesmo nas atividades é o que propomos do PPP. Às vezes é até a falta de conhecimento deles e às vezes é o interesse deles em quererem ter esse conhecimento. Por exemplo, aqui existe uma cooperativa nesse assentamento, mas a gente ainda não viu nenhum professor, fazendo trabalho de cooperativa (P6, 2018).

Os paradoxos que são observados nos discursos dizem respeito aquilo que se almeja no âmbito educacional, ou seja, o idealizado e o que se consegue colocar em prática. É nessa luta entre o ideal e o real que se busca alcançar a qualidade do ensino, uma busca que, ao nosso ver, se configura positivamente, uma vez que há um sentimento coletivo de que a educação do campo, neste contexto, precisa estar em constante estado de aprimoramento.

Além da luta da gestora para que a identidade cultural dos camponeses não seja esquecida, há também o entorno da escola, formada por uma comunidade de assentados que tem uma trajetória marcada de luta pela terra e que, conseqüentemente, possuem uma memória histórica viva. Como evidencia a fala de P1, ao ser questionada se os estudantes têm consciência do seu contexto, ou melhor, de serem Sem Terra.

Alguns trazem essa vivência porque os pais trabalham na militância do que é ser um Sem Terra. Então alguns têm essa consciência do que é a luta pela identidade, outros não, mas a maioria tem essa visão do que é o MST. (Entrevistador: em algum momento essa história e a identidade do assentamento foram trabalhados em sala de aula?) Sim, por meio dos temas geradores a gente traz a história como foi feita a escola; como foi fundada; como foi que lutaram por ela. Nesse momentos, sempre trazemos alguém da comunidade para explicar a eles. Após isso, fazemos atividade em sala. Fazem pesquisa com os pais e tudo isso eles trazem de casa (P1, 2018).

A partir das diversas experiências e relações entre o saber escolar e da comunidade, a Escola Zumbi dos Palmares tem buscado fortalecer a sua identidade de escola do campo e, nesse contexto que o saber do professor materializa-se cotidianamente em sala de aula e na interação com outros sujeitos (professores, supervisores, gestores, estudantes etc.).

Para Romanowski (2007) é importante pontuar que o saber da experiência é singular, uma vez que cada professor desenvolve um processo de trabalho e de conhecimento próprios, ao longo da profissão. O saber disciplinar, por sua vez, refere-se aos saberes sociais produzidos pelos pesquisadores e cientistas, isto é,

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos [...] sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar (TARDIF, 2014, p. 38).

Esses saberes referem-se àqueles que se materializam em conteúdos escolares. Correspondem às disciplinas ou às práticas sociais apropriadas pelos docentes, mediante sua formação acadêmica, necessários ao ensino, embora não sejam produzidos por eles, ou seja, são constituídos pela própria matéria que leciona.

Podemos afirmar que a Escola Zumbi dos Palmares tem buscado construir uma prática pedagógica diferenciada, atrelando os conteúdos escolares a temas geradores que respeitem o contexto, a realidade, a identidade e a cultura dos estudantes da escola, constituindo uma metodologia de ensino calcada na Educação do Campo.

Há desafios a serem enfrentados na Zumbi dos Palmares para construir e por em prática o currículo, tendo os Temas Geradores como eixos norteadores: trata-se da relação

conflituosa com a Secretária de Educação. Como já fora discutido, há um processo de invisibilidade das especificidades das escolas do campo multisseriadas por parte dos gestores do município, responsáveis pela gerência da educação, estes não enxergam que as escolas do campo são configuradas por um padrão que foge do urbanocêntrico seriado e que, conseqüentemente, necessita de uma outra forma de organização escolar.

P2, P3 e P5 relatam como tentam fazer a articulação dos Temas Geradores e os conteúdos propostos pela Secretaria de Educação:

Os conteúdos são estabelecidos para cada série e o que é da Secretaria nós podemos usar com flexibilidade, de acordo com o aprendizado dos alunos, mas nós temos que aplicar os conteúdos bimestralmente. Claro que, quando esses conteúdos chegam na escola, a gente faz uma adaptação aos temas geradores e à realidade dos nossos alunos e da comunidade de modo geral (P2, 2018).

Os conteúdos que a gente trabalha, a gente tira do que? Do PPP, embora ainda não esteja construído, finalizado, mas a gente tem os nossos conteúdos programados, os nossos temas geradores por bimestre. A gente pega os temas geradores e vai agregando eles aos conteúdos que vêm da Secretaria de Educação e os projetos, mas os conteúdos em si tem relação com os temas gerados que já foram pré-determinados. Então a gente já tem a sequência dos temas geradores para trabalhar por bimestre e aí a gente vai agregando os conteúdos em cima daqueles temas geradores (P3, 2018).

Ponto...o primeiro tema gerador é identidade camponesa. Nele trabalhamos o “eu” como conteúdo que está na grade curricular. Daí, a gente trabalha a identidade do sem terrinha, a questão da cultura, de como se dá a conquista do eu como sem terrinha, então é a partir disso que a gente vai encaixando os conteúdos (P5, 2018).

A partir dos relatos dos professores, observamos que os conteúdos atrelados aos Temas Geradores, tem se constituído como uma alternativa viável para as práticas pedagógicas nas escolas do campo multisseriadas, mesmo com as demandas impostas pela Secretaria de Educação. Além disso, contribuem, também, para o fortalecimento de uma educação na perspectiva interdisciplinar, uma vez que estes temas têm por finalidade a formação integral dos sujeitos, articulada a vivência do campo. Ao ser questionado sobre como articula a interdisciplinaridade aos Temas Geradores, e estes aos conteúdos, P4 relata:

Eu tento fazer um comparativo, observar o material, os conteúdos do livro, e eu começo do micro, do lugar onde eles vivem e termino no macro. E mesmo sendo um conteúdo do micro, mas a gente percebe no desenvolver da aula que a gente chega ao macro, querendo ou não, chega-se ao macro, porque a gente discute. O que a gente percebe é que os alunos, quando a gente discute o micro, como ele tem participação naquilo, então eles se interessam mais né? Aí a gente tenta trabalhar, por exemplo, na produção, aí

eu trabalho o problema, vou buscar na internet problemas matemáticos que tratam sobre essa produção no campo. Em geografia e ciências eu trabalho, geralmente, junto esses dois conteúdos e a questão da história eu trabalho a organização daquele pessoal, daquela comunidade no assentamento; como surgiu. A gente tá ali naquela, se eu não me engano é a terceira geração né? Foram os avós e agora são os filhos e os netos que já estão estudando, então eu tento né? Eu utilizo pesquisa para eles conversarem com a família em casa; eles expõem, porque é muito importante, quando não há apresentação formal no quadro, a gente faz roda de discussões; é tanto que eu não tô trabalhando mais com filas como eu trabalhava. Eu já trabalho em círculos que é pra ter uma aproximação maior, apesar de, muitas vezes, eles conversarem mais, mas quando um fala eu não tenho problema em dizer: - gente, vamos escutar o colega depois vocês fazem pergunta. Então termina eles se envolvendo naquela discussão e, quando a gente ver, já tem terminado o horário e a gente termina deixando pra outro dia ou termina ali mesmo (P4, 2018).

O P4 tem exercido docência há 12 anos e, na escola Zumbi dos Palmares, há 2 anos. No momento da entrevista, destacou que estava passando por um momento de transição em sua prática pedagógica, tendo em vista a sua resistência aos métodos da escola, sob alegação de que suas práticas sempre foram direcionadas ao modelo urbanocêntrico de ensino. O fato decisivo para a mudança nas práticas pedagógicas, relatadas pelo professor, decorrem de sua experiência na formação a nível de pós-graduação, contribuindo para uma mudança no sentido de perceber a necessidade de adotar os **Temas Geradores** como eixos norteadores da sua **prática pedagógica** na Escola Zumbi dos Palmares.

Porque tomamos a experiência do P4 como importante? Porque nos auxilia a refletir sobre o papel da formação docente no (re) pensar a prática pedagógica na escola. Configura-se, portanto, em um elemento primordial. O divisor “de águas” no processo de formação do saber docente. É com base nessa afirmativa que buscamos no relato de P4 destacar a importância da formação docente no processo de construção de uma perspectiva de Educação Popular do Campo, no contexto das escolas do campo multisseriadas, com vista no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas:

Nesses dois anos eu dificilmente trabalhava de forma interdisciplinar, com único conteúdo para as duas séries. Eu achava que isso seria inviável, sendo que, eu percebi que existe duas formas da gente avaliar: a gente utiliza o mesmo conteúdo, a gente explora mais o tema no quinto ano, que ele tem um conhecimento superior, a gente tem essa noção que o quinto ano tem um avanço melhor, porque já é um ano a mais e o quarto ano tem alguns critérios que, vamos dizer que são mais maleáveis (P4, 2018).

Ainda sobre sua experiência de transição, o P4 complementa:

[...] a gente tem uma visão, um pensamento micro e a gente tende a reproduzir aquilo que aprendemos. Então, eu estava nesses anos de experiência enquanto educador, reproduzindo a forma que me ensinaram quando eu estava lá na alfabetização. Eu cursei o Ensino Médio, na modalidade Normal e o curso superior, na forma tradicional e, também sabemos que a forma tradicional de ensinar é muito importante e, em certos momentos, a gente tem de utilizar (P4, 2018).

A fala de P4 evidencia a influência do modelo urbanocêntrico na sua formação inicial para o magistério, destacando sua influência na trajetória profissional do professor, ao longo da vida. De forma geral, tais modelos de formação não dão conta da complexa dinâmica que envolve o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano das escolas, ainda mais, se tratando de realidade diversas.

Nos processos de formação inicial, geralmente, são contemplados temas como: estrutura (administrativa, política, pedagógica) da escola, processos de ensino e aprendizagem, avaliação, desenvolvimento da criança, entre outros. Para Tardif (2014), os conhecimentos produzidos pelos teóricos dessas ciências são transformados em saberes destinados à formação científica dos professores e, em muitos casos, incorporados à prática desses.

Os professores que não tiveram uma formação que acene para as diversas realidades presentes nas escolas, dentre essas, a multisseriação, podem apresentar dificuldades em sua prática pedagógica, e isto pode ser observado nos relatos dos professores da Escola Zumbi dos Palmares. Essa problemática acaba por contribuir para um ensino deficitário, com pouca fluidez e circulação dos saberes, com predominância de práticas pedagógicas nos moldes das escolas urbanas, mesmo em contexto discrepante, como é o caso da realidade das escolas do campo multisseriadas. Ainda assim, mesmo com os déficits da formação dos professores, a escola tem conseguido reinventar suas práticas pedagógicas, desenvolvendo uma perspectiva diferenciada, alinhando-se aos princípios da Educação Popular do Campo.

Observamos que há uma idealização de uma escola capaz de agregar, não só os professores e alunos, mas também a comunidade, é nesse sentido que a escola tem buscado agregar a participação da comunidade aos planejamentos. Muito embora, ainda não tenha conseguido alcançar o sucesso nessa questão, há alguns representantes da comunidade, que segundo o P4, são bastante participativos, cita um em específico:

Eu não sei se é porque ele é um dos representantes de lá bem efetivo, ele questiona, ele propõe ideais, eu acho que é bem interessante o nego, eu conheço ele por nego, o filho dele estudou o ano passado na escola e em todos os momentos ele está pronto para colaborar ali conosco, inclusive quando vem pessoas da universidade, da UFPB, como da UEPB, ele chega

pra mostrar o assentamento, para apresentar o assentamento ao pessoa (P4, 2018).

Importante ressaltar que, apesar da escola ter alguns representantes, não há participação de toda a comunidade, considerando que, nem todos os pais possuem um compromisso com a escola. Porém, com esforço alguns representantes têm contribuído para a construção da concepção da escola. Há também os pais que colaboram por meio das reuniões em que são convidados a participarem, juntamente com os demais profissionais. Sobre esta afirmativa, a P1 destaca:

Aqui a gente tem com apoio e acompanhamento dos pais. Eles participam do acompanhamento, nas reuniões com frequência, se a gente precisar fazer, executar algum projeto eles disponibilizam ajuda e isso é importante para a gente. (Entrevistador: Quando vocês chamam para a reunião tem uma boa participação dos pais, vem todos?) Sim, cem por cento não, mas vem uma boa parte dos pais, eles colaboram, eles gostam e participam da escola (P1, 2018).

Salientamos que a participação da comunidade tem sido enxergada pela gestão escolar como um elemento fundamental para a formação e para o aprimoramento das práticas pedagógicas, uma vez que há uma compreensão de que a participação da comunidade é importante para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. Destaca-se a fala de P6, ao relatar sobre como ocorre a atuação dos pais frente às dificuldades na aprendizagem dos alunos:

A gente faz a reunião de pais, né, e dentre essas reuniões, a gente discute essas questões. Não discutimos individualmente, a gente discute o que, como tá a situação pedagógica da escola, as crianças, e quais são as estratégias que a gente precisa tirar, a gente discute isso com a família, e também, discute de forma individual convidados os pais a escola, quando eles não vêm, a gente vai até lá. Às vezes os pais não vêm. Tem família negligente que não vêm. Vai lá, conversa, né, tenta propor situações de melhora para a criança, às vezes até, a gente até leva uma criança para o conselho, né, por negligência familiar (P6, 2018).

Também há de se destacar que a prática pedagógica conta com a contribuição dos projetos educacionais que partem da universidade e contribuem teoricamente para a formação destes professores, muito embora não estejam nas grades curriculares dos cursos de formação em licenciatura, com exceção do curso de Pedagogia com área de Aprofundamento na Educação do Campo que disponibiliza em sua grade curricular uma disciplina específica sobre classes multisseriadas.

Se faz necessário pontuar que sem a formação específica para a prática pedagógica em classes multisseriadas, a ação docente pode centrar-se, de acordo com Santos (2015, p. 281),

[...] no espaço físico da sala de aula e na figura do professor como um depositante de conhecimento, ignorando e desperdiçando o grande potencial de recursos existentes ao redor da escola: os sujeitos, a vida do trabalhador rural, o cotidiano rural, a paisagem, a fauna, a flora, as sementes, a produção econômica e cultural etc. Além disso, os poucos materiais disponíveis em sala de aula, a exemplo dos livros didáticos, não consideram a heterogeneidade e são produzidos a partir de uma lógica seriada de organização do conhecimento.

As escolas do campo devem cumprir a importante função de reforçar as culturas, os modos de vida, os saberes, as identidades locais etc. Nesse contexto torna-se pertinente considerar o saber e a identidade docente e situar o importante papel que a Educação Popular do Campo pode exercer nestas realidades. Para Silva (2015), a identidade do professor, suas crenças e seus saberes se constroem no cotidiano pessoal e no cotidiano da escola, podendo ser construída pelo indivíduo ao longo de sua vida profissional, tendo uma configuração delineada no coletivo dos sujeitos que pertencem a essa categoria e nas experiências referenciadas do ponto de vista cultural e histórico. Ademais, se somam às lutas, aos conflitos, aos problemas e aos avanços da categoria para atribuir status ao professor.

Podemos afirmar que o processo de constituição da identidade docente é contínuo e permanente, coletivo e individual, desenvolvendo-se a cada momento sócio histórico. Isto pode ser constatado ao observar os relatos dos professores e verificar que o processo de formação que configuram as práticas pedagógicas nas escolas do campo multisseriadas é contínuo e dinâmico, conseqüentemente, composto de inúmeras contradições. Conforme explicita Silva (2015, p. 25):

O professor é um ser social, constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa, age e sofre as ações de sua sociedade: ele constrói, ao passo que é construído por ela. A sociedade é feita por ele e ele é feito por ela; portanto, o professor é um construtor de cultura e de saberes e, ao mesmo tempo, é construído por ele.

Existe uma dinâmica na construção da identidade do professor que, como pessoa, se integra aos demais sujeitos de sua categoria, no cotidiano da coletividade. Como profissional, destaca Silva (2015, p. 26), que o docente passa por um processo de profissionalização que se mescla com fases distintas de sua vida pessoal.

[...] um começo de carreira que se casa com as expectativas da fase da juventude; um meio de carreira com a fase da vida adulta, a maturidade; e a aposentadoria, fim de carreira, com a meia idade, a entrada na terceira idade. Deste modo, ele passa por um percurso profissional em que acontecem mudanças de aspirações, de sentimentos e mudanças de sentido da vida e da profissão. Portanto, hoje, já não se pode falar do professor, mas //dele no contexto (de profissionalidade e de vida).

Para superar os desafios da docência em escolas do campo multisseriadas, é preciso que o professor problematize e analise sua prática enquanto uma situação social, produzindo e divulgando novos conhecimentos. Tal fato, pode ser observado nos relatos dos professores, que vêm mudando suas práticas pedagógicas, na medida em que as realidades vivenciadas trazem demandas que outrora não existiam.

Assim, por meio da reinvenção das práticas pedagógicas, dentro dos limites e das possibilidades que a formação oferece, os professores, juntamente com a gestão escolar, têm conseguido transformar a sua atuação no contexto da escola Zumbi dos Palmares.

A partir dos relatos podemos observar diversos elementos da Educação Popular do Campo, configurando o compromisso da escola com a integração entre escola-comunidade, ensino-realidade e teoria-prática. Tal fato, contribui significativamente para a construção de um modelo de Educação do Campo, e é nesse aspecto que a realidade campesina vem sendo contemplada:

A gente tenta visar à melhoria dos alunos em relação à educação o que é feito dentro da sala aula e se ele já tem esse conhecimento a gente tenta trabalhar em cima desses conhecimentos trazendo não só passar os conteúdos, mas incorporar os conhecimentos deles, a gente tenta trazer o que eles sabem, o que eles sabem fazer para tornar a aula mais satisfatória (P1, 2018).

Ao ser questionada se o currículo da Escola do Campo contribui para uma formação crítica dos alunos, considerando o contexto e a realidade em que estão inseridos, P2 responde:

Contribui quando a gente trabalha com temática diretamente relacionadas a eles levando-os a refletir. A identidade camponesa, nós trabalhamos sobre isso aí, aí a gente começou a falar nesse trabalho nos envolvemos o início do acampamento, se eles conheciam a história, porque deles estarem aqui, onde a família deles morava antes de vir para cá, trabalhamos a identidade deles enquanto camponês, enquanto sem terra. E muitos dos relatos que os alunos trazem na sala de aula que muitos alunos escutam isso dos pais, é passado a história dessa localidade (P2, 2018).

A gente discute muito isso (fala sobre a integração da escola com a realidade dos alunos), por isso que eu digo que aqui eu me sinto integrada ao campo, que eu gosto muito do campo, se quiser perguntar pra mim se eu quero ensinar na cidade, eu não quero, gosto do campo, porque há aquela identidade forte e aqui em zumbi dos palmares traz isso, traz esse resgate, traz a cultura do aluno. Isso é gratificante, porque quando a gente vem pra uma escola, a gente se sente meio desorientado, principalmente porque a realidade daqui é bastante diferente. Quando eu vim trabalhar em Mari, disseram: ah, se você for para um assentamento a realidade é totalmente diferente, eles trabalham lá por temas e isso... Lá em Tiradentes eu não senti tanto essa presença, aqui eu senti muito forte, ela realmente acontece, e quando ela quer desviar, não quer acontecer a gente, a gestora: “Não gente,

vamos trabalhar, não vamos deixar de lutar essa luta, vamos buscar resgatar essa luta, não vamos deixar morrer a identidade” ... Então, eu acho isso aqui muito forte, e a gente busca provocar, estimular isso no nosso aluno, desde a educação infantil até o quinto ano, isso que acontece aqui na escola (P5, 2018).

Finalizamos este capítulo compreendendo que a Escola Municipal de Educação Infantil Zumbi dos Palmares pode ser configurada enquanto escola do campo na perspectiva da Educação Popular do Campo. Além disso, os princípios Freireanos tem contribuído para a construção desse currículo a partir dos Temas Geradores, que são efetivados por meio de práticas pedagógicas que, ao nosso ver, contemplam o contexto, a realidade e a identidade cultural dos sujeitos que assentam a comunidade.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da instituição, assim como, as práticas pedagógicas desenvolvidas neste âmbito, podemos afirmar que os Temas Geradores podem se caracterizar como um método possivelmente aplicável no contexto das escolas do campo multisseriadas, visto que se baseiam nos princípios da Educação Popular do Campo e contribuem para uma visão crítica dos sujeitos camponeses sobre a sua realidade, fato que fortalece a identidade cultural destes sujeitos.

Os Temas Geradores podem ser transformados em falácia, se não forem devidamente contextualizados com a realidade e não tiverem por finalidade a criticidade e a conscientização de classe dos oprimidos, o que não ocorre na realidade da Escola Zumbi dos Palmares, pois, os temas que são adotados estão em consonância com os objetivos da escola, de fortalecimento e valorização do povo camponês, através do resgate da identidade cultural do assentamento e história dos sem-terra, configurando assim, o caráter da Educação Popular do Campo.

Outra questão a pontuar diz respeito ao fato de que os temas geradores trazem consigo novas alternativas de prática pedagógica e rompe com a lógica da serialização. Na medida em que o corpo docente adota a aplicação do conteúdo em articulação aos Temas Geradores, há o abandono do modelo de serialização, pois a abordagem por temas possibilita a constituição de turmas únicas, mesmo com a diversidade idade-série, fato que pode ser observado nos relatos dos professores.

Contudo, há desafios que precisam ser superados no que concerne a prática pedagógica no contexto das escolas do campo multisseriadas e a inserção da Educação Popular do Campo no currículo da Escola Zumbi dos Palmares, isto porque, a instituição invisibiliza o sistema de multisseriação, e conseqüentemente, ver como um problema que

necessita ser superado, impossibilitando o horizonte de práticas que podem ser desenvolvidas neste âmbito.

O que podemos entender a partir disso é que, há uma metodologia que pode ser trabalhada nas escolas do campo multisseriadas: os Temas Geradores. Todavia, não há uma aceitação das classes multisseriadas, enquanto um modelo de organização curricular, o que impede, conseqüentemente, a escola de avançar e aprimorar a sua prática pedagógica nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES

Essa pesquisa de doutorado problematizou o âmbito das práticas pedagógicas norteadas pelos princípios da educação popular do campo, adotadas pela Escola Zumbi dos Palmares e sua contribuição para pensar uma organização curricular diferenciada para as escolas do campo multisseriada. Para tanto, teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas adotadas pela Escola Zumbi dos Palmares em Marí, à luz de um referencial teórico e metodológico que orienta os princípios da Educação Popular do Campo cuja perspectiva transformadora que embasa o Projeto Político Pedagógico, acena a possibilidade de se inscrever uma organização curricular diferenciada para as escolas do campo multisseriadas.

Em busca de contemplar o referido objetivo, elencamos como objetivos específicos: apresentar as experiências vivenciadas no âmbito da formação docente em escolas do campo multisseriadas, compreendendo o fenômeno enquanto constituinte do objeto e da problematização do estudo, como também, das categorias de análise adotadas; produzir um caminho metodológico da pesquisa tendo por base a relação entre os princípios de Educação Popular do Campo que orientam o Projeto Político Pedagógico da Escola Zumbi dos Palmares e sua materialização nas práticas pedagógicas dos professores que atuam em escolas do campo multisseriadas; construir um aporte teórico que suscite reflexões sobre educação popular tendo Paulo Freire como referência aos movimentos sociais do campo no pensar a educação em escolas do campo multisseriadas; compreender o contexto das classes multisseriadas enquanto organização curricular e pedagógica das escolas do campo, tomando como foco de análise, o Estado da Paraíba e, particularmente, a escola Zumbi de Palmares, no município de Marí; defender a tese de que os princípios da Educação Popular do Campo contribuem para uma organização curricular diferenciada para as escolas do campo multisseriadas, através da análise das práticas pedagógicas adotadas pela Escola Zumbi de Palmares, no município de Marí.

Defendemos a tese de que a inserção dos princípios da Educação Popular do Campo, adotada pela Escola Zumbi dos Palmares, após processo de formação embasado nestes princípios, contribuem para a realização de práticas pedagógicas diferenciadas nas escolas do campo multisseriadas e, conseqüentemente, corroboram para a construção de um currículo adequado a esta realidade

O intuito com a realização dessa pesquisa de doutorado transcende uma aproximação pesquisador-pesquisado. É, sobretudo, contribuir para uma ação permeada pelo desejo de

transformação da realidade. Ao analisarmos o PPP da Escola Zumbi dos Palmares, constatamos que os princípios da Educação Popular do Campo são contemplados no documento e estabelecidos como eixos norteadores para a prática pedagógica realizada na escola. Dentre estes princípios destacamos, principalmente, a valorização da identidade cultural através de um currículo escolar que contemple o contexto e a realidade dos sujeitos do assentamento Zumbi dos Palmares.

Se, por um lado, a perspectiva da Educação Popular do Campo aparece como referência norteadora do PPP e das práticas pedagógicas realizadas na escola, por outro, a realidade multisseriada é silenciada. A multissérie, praticamente, não é mencionada no Projeto Político Pedagógico da escola, apesar de a maioria das turmas serem formadas com essa configuração, fato esse que, juntamente com a falta de formação por parte das instituições, assim como, a influência de uma perspectiva urbanocêntrica de imposição ao modelo de seriação, pode justificar a visão negativa por parte de alguns professores da escola sobre essa especificidade.

Destacamos o âmbito da formação dos professores (inicial e continuada), principalmente por parte da Secretaria de Educação do município, que, não contempla as especificidades das escolas do campo multisseriadas, como um modelo de organização curricular de ensino, reforçando o modelo de seriação descontextualizado como o padrão a ser seguido. Tal fato ocasiona em um entrave contínuo entre as demandas da Secretaria de Educação, especialmente no que se refere a aplicação de conteúdos e projetos, e os ideais traçados pela escola de um ensino contextualizado com a realidade do assentamento Zumbi dos Palmares.

Apesar dos desafios postos, há um incentivo, principalmente, por parte da gestão da escola, no sentido de fortalecer os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva da Educação Popular do Campo, fato este que tem contribuído, também, para pensar as práticas pedagógicas na escola do campo multisseriada.

A partir das análises, do PPP e dos discursos dos docentes que compõem a Escola Zumbi dos Palmares, verificamos que, mesmo que as especificidades da multisseriação não seja um elemento central na organização curricular da escola, os sujeitos da escola têm assumido um compromisso com a Educação Popular do Campo, acarretando em práticas pedagógicas diferenciadas.

As práticas desenvolvidas a partir da reformulação do Projeto Político Pedagógico, especialmente a adoção dos eixos norteadores calcados na Educação Popular do Campo têm ocasionado em êxito no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que há possibilidade de

trabalhar a valorização da identidade cultural da comunidade, como também, a multissérie, tendo em vista que a adoção dos Temas Geradores possibilita uma dinâmica que foge do sistema de seriação.

Nos discursos dos professores foram evidenciadas palavras, como: participação, contexto, realidade, cultura e identidade camponesa, como princípios pedagógicos da escola. Estes, por sua vez, são concretizados a partir do trabalho com Temas Geradores. Por tudo que apresentamos nesta pesquisa de doutorado, afirmamos que a Escola Zumbi dos Palmares tem acenado para uma concepção de educação alinhada ao diálogo que, segundo Freire (2014, p. 121):

[...] implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

A adoção dos Temas Geradores traz consigo o contexto do indivíduo e, conseqüentemente, gera um caráter de dialogicidade. Isto pode ser confirmado nas práticas pedagógicas da Escola Zumbi dos Palmares, em que, a questão da identidade e cultura camponesa; reforma agrária e assentamento; agricultura familiar camponesa, produção, meio ambiente e sustentabilidade; política e cidadania, são os temas geradores que dialogam com a realidade dos camponeses do Assentamento Zumbi dos Palmares.

O trabalho a partir dos temas geradores possibilita a construção de uma relação unilateral entre educador e educando, tendo em vista que, ao mesmo tempo que ensinam os conteúdos, os professores aprendem mais sobre a realidade do Assentamento Zumbi dos Palmares. Podemos afirmar que os temas geradores regem uma prática pedagógica que se configura enquanto práxis, pois “investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a suas práxis (FREIRE, 2014, p.136)

É necessário destacarmos que esse processo não é simplista e tão pouco a curto prazo. É demasiado complexo e repleto de contradições, como as que observamos, uma vez que exige uma luta constante para efetivar a concepção de Educação Popular do Campo. Ainda mais, quando os professores advêm de outras realidades e são frutos de um sistema urbanocêntrico de ensino, como também, uma formação que coloca os professores e a gestão escolar em constante “contramaré”, gerando conflitos no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das contradições que, ao nosso ver, são elementos inerentes à ação humana e educativa, confirmamos a tese que foi levantada, de que a inserção da Educação Popular do

Campo contribui para fomentar práticas pedagógicas diferenciadas e que, conseqüentemente, corroboram para a construção de um currículo para as escolas do campo multisseriadas, tendo a Escola Zumbi dos Palmares como referência.

Entretanto, há algumas questões que precisam ser aprimoradas, no âmbito da formação, no que se refere ao contexto das classes multisseriadas, considerando que essa realidade é negligenciada pela escola. Sugerimos que os temas geradores possam articular-se a concepção da multisseriação, de forma que seja adotado como uma metodologia ensino para as escolas do campo multisseriadas, pois confirmou-se que o método é viável e rompe com o sistema de seriação, sendo possível, a partir dos Temas, o ensino-aprendizado com turmas únicas.

Para tanto, é preciso investir no aperfeiçoamento deste eixo norteador, juntamente com a formação sobre a multissérie. Portanto, finalizamos este trabalho entendendo a necessidade do aprimoramento da formação do professorado, assim como, a (re)construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Zumbi dos Palmares, no sentido de fortalecer a questão da multisseriação em conjunto com os temas geradores, de modo a aperfeiçoar a construção de um currículo que contemple uma nova forma de organização dos alunos que vá além da lógica idade-série.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 2 ed. RJ: Edições Graal, 1985. Trad. Walter Evangelista e M. Laura de Castro.

ANDRADE, Elizete Oliveira de. **Educação do Campo**: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2016.

ANDRADE, Fernando César B; MOITA, Filomena G. S. Cordeiro. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **Anais**. 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-1671--Int.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). Apresentação. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 15 – 19.

ARGÜELLO, Roberto Sáenz. Algumas Reflexões com Relação à Vigência e Desafios da Educação Popular no Contexto da VI Assembléia Geral do CEAAL. In: Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli; MOLINA. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, pp. 67-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. In: KOLLING, Edgar Jorge. NERY, Ir. MOLINA, M. C.A **Educação Básica e o Movimento social do Campo**. Vol.1.1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. CEDES. Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 de maio de 2017.

ATTA, Dilza. Escola de Classe Multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: **Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM). Escola de Classe Multisseriada**. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas**: A experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2010-12-17T075243Z-3170/Publico/MarcioAA_TESE.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In: NETO, Antônio Cabral. et. al. **Pontos e contrapontos da política educacional**:

uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. Revista da FAEEBA. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

BAPTISTELLA, Ana Cristina Salibe. **A produção de conhecimento nas escolas de magistério.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARRETO, Elma S. de Sá. Políticas Públicas e Educação das Populações Rurais. In: MADEIRA, Felícia Reicher; MELO, Guiomar Nano de. **Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social.** SP: Cortez, 1985.

BARROS, Oscar Ferreira. **Educação e Trabalho ribeirinho: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo.** Dissertação de Mestrado - UFPB, 2007.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Educação escolar no campo: desafios e possibilidades nas classes multisseriadas.** Anais do VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária, VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária, I Jornada de geografia das águas. João Pessoa, 2013.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Formação continuada como mediação para inserir a educação do campo em assentamentos de reforma agrária. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional.** Curitiba, v. 4, p. 169-190, 2009.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos Sociais e Educação do Campo (Re) construindo Território e a Identidade Camponesa. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P. e JEZINE, Edineide. (Orgs.). **Educação e Movimento Sociais: novos olhares.** Campinas, SP: Alínea, 2007.

BATISTA, Maria. Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso, JESINE, Edineide. **Educação popular e movimentos Sociais.** João Pessoa/PB, Editora Universitária, 2007.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais.** Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sarl Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora: Portugal, 1994.

BONETI, Lindomar W. Educação e Movimentos Sociais Hoje In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P e JEZINE, Edineide. (Orgs.). **Educação e Movimento Sociais: novos olhares.** Campinas, SP: Alínea, 2007.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação popular.** Ed. Brasiliense, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Nº. 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, Brasília/DF, 2013. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>. Acesso em: 20 de março de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação do Campo**. Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 24 de outubro de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 1/2006. **Trata de Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 23/2007 - orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO Nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acessado em 15 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 67/2010 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94**. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4/11/2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 26 de abril de 2016.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília, 2014. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/>. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 07 de abril de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Escola Ativa: projeto base**. Brasília: MEC/Secadi, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. **Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de março de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo - GPTEC: Caderno de Subsídios**. RAMOS, Marise Nogueira, MOREIRA, SANTOS, Telma Maria Clarice Aparecida dos. (Coord.). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#escolas/pesquisar>. Acesso em: 12 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações sobre o Programa Alfabetização Solidária**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **ProJovem Campo-Saberes da Terra. Projeto Base**. Edição 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf. Acesso em 21 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. **Manual de Operações**. Ed. Revista e atualizada. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 26/06/2014, p.1, Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 17 de agosto de 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.172/2001- Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 17 de agosto de 2018.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 11494, DE 20 DE JUNHO DE 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 31 de julho de 2018.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Educação do campo e a prática pedagógica em classes multisseriadas**. Belém: GAPTA/UFPA, 2014.

CALADO, Alder Júlio F. Movimentos Sociais por uma Sociabilidade Alternativa. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P e JEZINE, Edineide. (Orgs.). **Educação e Movimento Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação Popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: CRUZ, Pedro José S. C. (Org.). **Educação Popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência**. Editora da UFPB, João Pessoa, 2014.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. **Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/celiareginavendramini.rtf. Acesso em: 02 de out., 2018.

CALDART, R. S.; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CALDART, R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M.C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Vol. 5. Brasília, 2004 a.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Z Aidan, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte: Universidade Fumec. Ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CARDOSO, Irene, Maria Antônia. A interpretação de um lugar a partir da dor. **Tempo Social** 8 (2), 1996, p. 1-10.

CARDOSO, Irene. A dimensão trágica de 68. **Teoria & Debate**, nº 22, 1993, p. 59-64.

CARDOSO, M. A. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas-SP: UNICAMP, 2013.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Escolas Multisseriadas: dados preliminares**. s/d. Disponível em:

<www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/.../VFL3K4so.doc>

Acesso: 16/01/2019

CARNEIRO, M. J. Juventude e Novas Mentalidades no Cenário Rural. In: CARNEIRO, M. J. & CASTRO, E. G. (Orgs.). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STREK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela (Org.). **Educação e Cidadania**. Teresina-PI: EDUFPI, 2016. V. 2. P. 815-828. (Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil).

CARVALHO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191. v. 1.

CASAÑA, Limber Elbio Santos. Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. **Professorado Revista de curriculum e formación del profesorado**. Vol. 15, Nº 2, 2011. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf>. Acesso em 10/11/2016.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO; Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Rev. Avaliação**. Campinas/SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>> Acesso: 21/03/2019.

COELHO, Cláudio N.P. **A transformação social em questão: As práticas sociais alternativas durante o regime militar**. Tese de doutorado em Sociologia pela FFLCH/USP, São Paulo, 1990.

CORREA, Deyse Morgana das Neves. **Educação do Campo no Ensino Superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB**. Tese (Doutorado em Educação) – UFPB; João Pessoa, 2016.

COSTA, Luciéllo Marinho da. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-Pb: desafios e possibilidades para a educação do campo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

CRUZ, Pedro José S. C; MELO NETO, José Francisco. Educação Popular e Nutrição Social: considerações teóricas sobre um diálogo possível. In: CRUZ, Pedro José S. C. (Org.).

Educação Popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência. Editora da UFPB, João Pessoa, 2014.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Escola Ativa. In: CALDARTE, Roseli Salete (at al). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 313-324.

DAMASCENO, Maria Nobre, BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. Vol.30 no. 1 São Paulo Jan./Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 25 de julho de 2018.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, M. I. O Fortalecimento da Identidade Camponesa: repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos Estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011). **Educação e Sociedade**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020170003&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 20 de set. de 2018.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL. Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FERNANDES, B. Mançano. Por Uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel. FERNANDES, B. Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo**. Vol.2. Brasília, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Vol. 5. Brasília, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores:** Teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M; TORRES, C.A. **Educação Popular:** utopia latino-americana. Cortez/Edusp, São Paulo, 1994.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, p. 10-32. In: **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais. Paradigmas Clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas - a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada**. São Paulo: Ática, 1987

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Protagonismo dos movimentos sociais por educação do campo e educação básica nas escolas do meio rural. In.: BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa, PB: UFPB, 2011, p. 317-340.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 06 de agosto de 2018.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. **Texto-Base**. Luziânia/GO, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf>. Acesso em 01 de out., 2018.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, vol. 40, núm. 3, p. 685-704, jul./set. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317239877004>. Acesso em 23 de agosto de 2018.

JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília, 2004.

JIMENEZ, Antonio Bustos. **El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado**. *Investigación en la Escuela*. p. 31-41, 2013.

JIMÉNEZ, Antonio Bustos. **La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis**. *innovación educativa*, n.º 24, 2014: pp. 119-131

KAUCHAKJE, Samira, Movimento Sociais no Século XXI: Matriz Pedagógica da participação sociopolítica. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P. e JEZINE, Edineide. (Orgs.). **Educação e Movimento Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LANDER, E. Marxismo, eurocentrismo, colonialismo. In: BORÓN, A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Org.). **La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas**. CLACSO, Buenos Aires, 2006.

LEITE, Sérgio Selani. Escola Rural: **Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002- (Coleção questões da nossa época, vol. 70).

LEMOES, Francisco de Assis. **Nordeste: o Vietnã que não houve – Ligas Camponesas e o Golpe de 64**. João Pessoa: Linha D'Água, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Wiama Jesus Freitas. **Profissionalidade Docente na Educação do Campo**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2013.

MARTINS FILHO, João Roberto (Org.), **1968 faz 30 anos**. Campinas: Mercado de Letras/UFSCar/FAPESP, 1998.

MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil**. Petrópolis, vazes, 1981.

MEC, Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo - GPTEC: Caderno de Subsídios**. RAMOS, Marise Nogueira, MOREIRA, SANTOS, Telma Maria Clarice Aparecida dos. (Coord.). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Modalidades de abordagens compreensivas. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**-14º ed.- Hucitec Editora Ltda: São Paulo, 2014a. P. 164-166.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO. Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: vazes 2014b.

MOLARI, C. A diversidade ajuda no avanço de classes multisseriadas (Entrevista concedida a Paola Gentile) **Nova Escola**, n. 219, jan. 2009 (Seção “Fala, Mestre!”). Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/novaescola219_entrevistaclaudiamolinari.pdf. Acesso em: 17 de julho de 2018.

MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. A. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil – reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, C. A. et al. (Orgs.). **Memória e História do Pronera: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: MDA, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 137-149.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de Professores**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Emília. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997.

MOREIRA, Vilson Alves. **Educação do Campo e Docência no Contexto da Agricultura Familiar**: o programa escola ativa (PEA/MEC) no município de Salinas-MG. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013.

MORETO, Charles. **Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo/ES, 2015.

MOTA NETO, João Colares de. A Educação Popular na América Latina como uma pedagogia da subversão. In: **Por uma Pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Editora CRV: Curitiba, 2016.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de; GARCÍA, María Franco. A Luta pela terra e pela educação no Assentamento Rural do MST Zumbi dos Palmares e no Acampamento Pequena Vanessa, Mari, Paraíba. **Revista Pegada**, [S.l.], v. 10, n. 1, jul. 2009. ISSN 1676-3025. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1688/1622>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuições à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. Da raiz herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação do e no campo: um olhar para a trajetória de educação do MST. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Caxambu, 2007. **Anais...** Caxambu, ANPED, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/66562900-Da-raiz-heranca-da-educacao-popular-a-pedagogia-do-movimento-e-a-educacao-no-e-do-campo-um-olhar-para-a-trajetoria-da-educacao-no-mst-paludo-gt.html>. Acesso em: 02 dez 2018.

PARAHYBA. Decreto nº 873 de 21 de dezembro de 1917. Regulamentação da Instrução Primária do Estado. **Imprensa Oficial - Parahyba**, 1927.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_=S0104-40362014000nrm=iso>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Universidade e Educação Continuada: responsabilidade e reciprocidade**. Seminário CGU. Campinas, Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999 (Digitado).

PERRONE, Fernando. **Relatos de guerra: Praga, São Paulo, Paris**. São Paulo: Busca Vida, 1988.

PESSOA, Jadir. **A revanche camponesa**. Goiânia: Editora da UFC, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da Era das cadeiras isoladas à Era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; SILVA, Evelyanne Nathaly Cavalcanti de Araújo; BURITY, Luiz Mário Dantas. **GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS RURAIS NA PARAÍBA ESTADONOVISTA (1937-1945)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n° 54, p. 172-188, dez, 2013.

PINHO, Sueli Teixeira de. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre persistência do passado e as imposições do presente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador/BA, 2004.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Revista semestral de ciências sociais aplicadas ao estudo do mundo rural, n. 4, jul, 1995. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

PREFEITURA DE ARAÇAGÍ. **História**. Disponível em: <http://www.aracagi.pb.gov.br/historia/>. Acesso em 01 de julho de 2018.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **A Questão Rural e os desacertos da educação: o caso de Ceará-Mirim**. 1984. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 1984.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Histórias silenciadas em escolas do meio rural**. Curitiba: CRV, 2018, p 43-53

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: Liberdade, Autonomia, Emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, V. G. **Estratégias de ensino nas salas multisseriadas de italiano dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) da capital e da Grande São Paulo**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriège Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 42, p. 707-728, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657687>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; FERNÁNDEZ-COLADO, Carlos; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la Investigación**. Ed. 4, McGraw-Hil Interamericana, México, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador/BA, 2015.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Números Esquecidos, Realidade Invisível: uma geografia internacional das escolas multisseriadas. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; Carvalhêdo, Josania Lima Portela (Org.). **Educação e Cidadania**. Teresina: EDUFPI, 2016. (Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil; v. 2), p. 873 – 890.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. A invisibilidade dos sujeitos do campo nos projetos políticos-pedagógicos das escolas públicas municipais. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. João Pessoa. **Anais**. João Pessoa, 2009.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In.: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35 - 47.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; SOUZA, Elizeu Clementino. A produção acadêmica sobre o tema Classes Multisseriadas no Brasil: um olhar sobre as teses e dissertações (1987-2012). In: XXII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. **Anais**. Natal/RN: UFRN, 2014, p.1 – 18.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. In: **Educação & Realidade**. n. 22, jul/dez., 1997. p. 81-115.

SANTOS, Sílvia Karla B. M. M. dos. **Educação Popular e Educação do Campo: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de pedagogia – educação do campo/UFPB**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton J. dos S. **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **Currículo da Escola Ribeirinha na Amazônia e a Produção da Identidade Cultural dos Docentes e Alunos das Classes Multisseriadas do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pelotas, 2015.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60-93.

SILVA, Maria do Socorro. Educação básica no campo: organização pedagógica das escolas do meio rural. In.: BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa, PB: UFPB, 2011, p. 303-316.

SILVA, Reginaldo da. **O conhecimento matemático - didático do professor do multisseriado: análise praxeológica**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

SILVA, Vívica de Melo. **Grupo escolar Sólón de Lucena: um novo modelo de escolarização primária para a cidade de Campina Grande- Pb (1924-1937)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa-PB, 2009.

SILVA, Vívica de Melo. Rompendo o silêncio: em busca da memória de professores de um grupo escolar na Paraíba. In: MACHADO, Charlinton José dos Santos *et al* (Org.). **Do silêncio à voz: pesquisa em história oral e memória**. João Pessoa: Editora UFPB, 2008. p. 29-40.

SILVEIRA, Josiane Soares da. A experiência docente na escola do campo multisseriada Salomão Vieira, Garopaba In: D'AGOSTINI, Adriana (Org.). **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Insular, 2014. p. 243-261.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). VEIGA-NETO, Alfredo. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119 - 141.

SINGE, Helena. Quando o “diálogo” é a violência. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 77, Dezembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7056.pdf>. Acesso em: 31 de março de 2019, p. 281-287.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Reinventando a Escola: os ciclos de formação na Escola Plural**. São Paulo: AnnaBlume, 2009.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, João Francisco de; BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, José Nicolau de. **Edurural/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural: a teoria se confirma na prática?** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2001.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. **Anais**. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2008. v. 1. p. 1-17.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: História e natureza das Ligas Camponesas 1954-1964**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, maio/ago. 2010.

STRECK, Danilo R.; PITANO, Sandro de Castro; MORETTI, Cheron Zanini; SANTOS, Karine; LEMES, Marilene Alves; PAULO, Fernanda dos Santos. **Educação popular e Docência**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.
Disponível em:
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/3053/1741>.
Acesso em 22 de agosto de 2018.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2014.

TRIVINOS, Augusto Nibal de Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 47/2009. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo**, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade, João Pessoa, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº. 33/2018. Altera a Resolução nº 47/2009. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura, com Área de**

Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade, João Pessoa, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Pró-Reitoria de Graduação. **Programa de Apoio às Licenciaturas – PROLICEN**. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg>. Acesso em: janeiro de 2017.

VALLE, Maria Ribeiro do. **1968: O diálogo é a violência: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

VÁRIOS AUTORES. **A força da mobilização consolidada no tempo-1963-2003**. 2 ed. Porto Alegre: Fetag/RS, 2003.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 1ed. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 23 ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VENTURA, Zuenir. **1968 – O ano que não terminou: a aventura de uma geração**. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1988.

APÊNDICES

**APÊNDICE 1- RELAÇÃO DAS TESES SOBRE O TEMA “CLASSES
MULTISSERIADAS” PRODUZIDAS NO BRASIL – 2013 A 2016.**

TÍTULO	AUTOR (A)	IES	NÍVEL	ANO
EIXO 1: HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES MULTISSERIADAS				
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NAS ESCOLAS ISOLADAS PAULISTAS: 1893 A 1932	MARIA ANGÉLICA CARDOSO	UNIVERSIDA DE ESTADUAL DE CAMPINAS	D	2013
EIXO 2: PROGRAMA ESCOLA ATIVA (PEA)				
EDUCAÇÃO DO CAMPO E DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA AGRICULTURA FAMILIAR: O PROGRAMA ESCOLA ATIVA (PEA/MEC) NO MUNICÍPIO DE SALINAS-MG	VILSON ALVES MOREIRA	UNIVERSIDAD E FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	D	2013
EIXO 3: ENSINO-APRENDIZAGEM DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS				
ESTRATÉGIAS DE ENSINO NAS SALAS MULTISSERIADAS DE ITALIANO DOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS (CELS) DA CAPITAL E DA GRANDE SÃO PAULO	VITÓRIA GARCIA ROCHA	UNIVERSIDA DE DE SÃO PAULO	D	2016
O CONHECIMENTO MATEMÁTICO-DIDÁTICO DO PROFESSOR DO MULTISSERIADO: ANÁLISE PRAXEOLÓGICA	REGINALDO DA SILVA	UNIVERSIDAD E FEDERAL DO PARÁ	D	2013
EIXO 4: PROFESSOR/A DE CLASSES MULTISSERIADAS				

EDUCAÇÃO DO CAMPO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS	ELIZETE OLIVEIRA DE ANDRADE	UNIVERSIDAD E ESTADUAL DE CAMPINAS	D	2016
DOCÊNCIA E MEMÓRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS.	FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS SANTOS	UNIVERSIDAD E DO ESTADO DA BAHIA	D	2015
GERAÇÕES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO	CHARLES MORETO	UNIVERSIDAD E FEDERAL DO ESPIRITO SANTO	D	2015
EIXO 5: PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E CLASSES MULTISSERIADAS				
PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	WIAMA JESUS FREITAS LOPES	UNIVERSIDAD E FEDERAL DE SÃO CARLOS	D	2013
EIXO 6: IDENTIDADE E CLASSES MULTISSERIADAS				
CURRÍCULO DA ESCOLA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA E A PRODUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS DOCENTES E ALUNOS DAS CLASSES MULTISSERIADAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	MARIA APARECID A NASCIMEN TO DA SILVA	UNIVERSIDAD E DE PELOTAS	D	2015

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Apêndice 2.1 - Roteiro de entrevista semiestruturada para professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: Práticas Pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo da escola do campo

Pesquisador Responsável: Luciéllo Marinho da Costa

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista

I – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL

Formação:
Idade:
Tempo de atuação na área da educação:
Tempo de atuação na Escola Zumbi dos Palmares:
Tempo de atuação em escola do campo/Classes multisseriadas:
Composição da turma que você leciona:

II PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS

1. Você participou da Elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Zumbi dos Palmares? Como aconteceu sua discussão e elaboração? Quem foram as pessoas que participaram desse processo? Como foi a participação dos pais/comunidade nesse processo? Quem o organizou? Já houve reunião para avaliá-lo? Quem participou dela?
2. Como o Projeto Político Pedagógico orienta o planejamento e a prática pedagógica na Escola Zumbi dos Palmares?
3. Como se planeja o ensino na escola Zumbi dos Palmares? Quais são as pessoas que participam do planejamento? É levado em consideração as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Com que frequência acontece?
4. Como o contexto e/ou realidade dos alunos da Escola Zumbi dos Palmares têm sido considerados no seu planejamento e nas atividades pedagógicas? Que estratégias você utiliza para adequar os conteúdos a realidade local?
5. Como os alunos são organizados em sala de aula e/ou fora dela para a realização de atividades? (Atividades individuais? em grupo? grupo da mesma série? grupos, envolvendo alunos de séries diferentes?).
6. Considerando a diversidade de séries e necessidades de aprendizagens classe multisseriada que você leciona, como os conteúdos curriculares são organizados e ministrados na sala de aula?
7. Quais as contribuições das classes multisseriadas para a aprendizagem dos alunos?
8. Como as especificidades das classes multisseriadas em escolas no campo tem sido tratadas pela equipe gestora e pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Marí? Têm desenvolvido ações específicas para essa realidade? Quais e como tem ocorrido?

9. Você tem participado de alguma formação continuada promovida pela Secretaria de Educação do Município de Marí? Como as especificidades das classes multisseriadas nas escolas do campo são tratadas nessas formações? Com que frequência acontece?
10. Quando surgem questões da realidade dos alunos que não foram incluídas no planejamento, como a você/escola lida com isso? São incorporadas no seu planejamento? Como ocorre?
11. Durante o ano letivo é realizado algum diagnóstico/avaliação por você/escolar para identificar as aprendizagens dos alunos? Como acontece? Os resultados são discutidos pelo coletivo da escola? Que estratégias você/escola utiliza para melhorar a aprendizagem dos alunos?
12. Existem conselhos na escola? Com que frequência acontecem as reuniões? Como são constituídos? Qual o papel desses conselhos para a escola?
13. Em algum momento, os pais e/ou responsáveis foram convidados para discutir sobre dificuldades de aprendizagem de alunos e, como isso foi trabalhado pelo coletivo da escola?
14. Como se dá a participação/contribuição dos pais e/ou pessoas da comunidade nas discussões e atividades da escola?
15. Como os conteúdos ministrados e as atividades desenvolvidas na escola podem contribuir para a reflexão crítica dos alunos?
16. Os alunos são submetidos a algum tipo de avaliação externa? Qual/quais? Quem aplica? Os resultados são discutidos pelo coletivo da escola? Como isso é feito? Quem participa dessas discussões?

Apêndice 2.2 - Roteiro de entrevista semiestruturada para a supervisora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

I – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL

Formação:
Idade:
Tempo de atuação na área da educação:
Tempo de atuação na Escola Zumbi dos Palmares:
Tempo de atuação em escola do campo/Classes multisseriadas:

II PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS

1. Você participou da Elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Zumbi dos Palmares? Como aconteceu sua discussão e elaboração? Quem foram as pessoas que participaram? Fale sobre a participação dos pais/comunidade nesse processo? Quem o organizou? Já houve reunião para avaliá-lo? Caso sim, quem participou dela?
2. Como o Projeto Político Pedagógico da escola orienta o planejamento e a prática pedagógica dos professores da escolar?

3. Como se planeja o ensino na escola Zumbi dos Palmares? Quais são as pessoas que participam? É levado em consideração as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Com que frequência acontece?
4. Como o contexto e/ou realidade dos alunos da Escola Zumbi dos Palmares têm sido considerados no planejamento das atividades pedagógicas? Que estratégias são utilizadas pelos professores para adequar os conteúdos a realidade local?
5. Como os alunos são organizados em sala de aula e/ou fora dela para a realização de atividades? (Atividades individuais? em grupo? grupo da mesma série? grupos, envolvendo alunos de séries diferentes?).
6. Considerando a diversidade de séries e necessidades de aprendizagens presentes nas classes multisseriadas, como os conteúdos curriculares são organizados e ministrados na sala de aula?
7. Quais as contribuições das classes multisseriadas para a aprendizagem dos alunos?
8. Como as especificidades da multisseriação em escolas no campo e têm sido tratadas pela equipe gestora e pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Marí? Têm desenvolvido ações específicas para essa realidade? Quais e como tem ocorrido?
9. A Secretaria de Educação do Município de Marí oferece formação continuada para os professores? Como as especificidades das classes multisseriadas em escolas no campo são tratadas nessas formações? Com que frequência acontece?
10. Quando surgem questões da realidade dos alunos que não foram incluídas no planejamento, como a escola lida com isso? Essas questões são incorporadas no planejamento dos professores? Como ocorre?
11. Durante o ano letivo é realizado diagnóstico e/ou avaliação internos para identificar às aprendizagens dos alunos? Como acontece? Que estratégias são utilizadas pelos professores a partir desses resultados?
12. Que estratégias/ações, a supervisão escolar realiza, visando à superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos?
13. Existem conselhos na escola? Com que frequência acontecem as reuniões? Como são constituídos? Qual o papel desses conselhos para a escola?
14. Em algum momento, os pais e/ou responsáveis são convidados para discutir sobre dificuldades de aprendizagem de alunos? Como isso foi trabalhado pelo coletivo da escola? Se não acontece, em sua opinião, como deveria ser?
15. Como os conteúdos ministrados e as atividades desenvolvidas na escola podem contribuir para a reflexão crítica dos alunos?
16. Os alunos são submetidos a algum tipo de avaliação externa? Qual/quais? Quem aplica? Os resultados são discutidos na escola? Como isso é feito? Quem participa dessas discussões?

Apêndice 2.3 - Roteiro de entrevista semiestruturada para a gestora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

I – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL

Formação:

Idade:
Tempo de atuação na área da educação:
Tempo de atuação na Escola Zumbi dos Palmares:
Tempo de atuação em escola do campo/Classes multisseriadas:


II PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS

1. Fale sobre a história da Escola Zumbi dos Palmares. (Como foi o processo de organização? Processo de reconhecimento pelo município e pelo Ministério da Educação? Como se deu mudança para esse atual prédio).
2. Como tem sido a sua relação institucional, enquanto gestora da escola, com a Secretaria de Educação do Município?
3. Você participou da Elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Zumbi dos Palmares? Como aconteceu sua discussão e elaboração? Quem foram as pessoas que participaram? Fale sobre a participação dos pais/comunidade nesse processo? Quem o organizou? Já houve reunião para avaliá-lo? Caso sim, quem participou dela?
4. Como o Projeto Político Pedagógico da escola orienta o planejamento e a prática pedagógica dos professores da escola?
5. Como se planeja o ensino na escola Zumbi dos Palmares? Quais são as pessoas que participam? É levado em consideração as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Com que frequência acontece?
6. Como o contexto e/ou realidade dos alunos da Escola Zumbi dos Palmares têm sido considerados no planejamento das atividades pedagógicas? Que estratégias são utilizadas pelos professores para adequar os conteúdos a realidade local?
7. Como os alunos são organizados em sala de aula e/ou fora dela para a realização de atividades? (Atividades individuais? em grupo? grupo da mesma série? grupos, envolvendo alunos de séries diferentes?).
8. Considerando a diversidade de séries e necessidades de aprendizagens presentes nas classes multisseriadas, como os conteúdos curriculares são organizados e ministrados na sala de aula?
9. Quais as contribuições das classes multisseriadas para a aprendizagem dos alunos?
10. Como as especificidades da multisseriação em escolas no campo e têm sido tratadas pela equipe gestora e pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Marí? Têm desenvolvido ações específicas para essa realidade? Quais e como tem ocorrido?
11. A Secretaria de Educação do Município de Marí oferece formação continuada para os professores? Como as especificidades das classes multisseriadas em escolas no campo são tratadas nessas formações? Com que frequência acontece?
12. Quando surgem questões da realidade dos alunos que não foram incluídas no planejamento, como o coletivo da escola lida com isso? Essas questões são incorporadas no planejamento dos professores? Como ocorre?
13. Durante o ano letivo é realizado diagnóstico e/ou avaliação internos para identificar às aprendizagens dos alunos? Como acontece?
14. Que estratégias/ações, a gestão escolar realiza, visando à superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos?
15. Existem conselhos na escola? Com que frequência acontecem as reuniões? Como são constituídos? Qual o papel desses conselhos para a escola?
16. Em algum momento, os pais e/ou responsáveis são convidados para discutir sobre dificuldades de aprendizagem de alunos? Como isso foi trabalhado pelo coletivo da escola? (Em sua opinião, como deveria ser?)

17. Como os conteúdos ministrados e as atividades desenvolvidas na escola podem contribuir para a reflexão crítica dos alunos?
18. Os alunos são submetidos a algum tipo de avaliação externa? Qual/quais? Quem aplica? Os resultados são discutidos na escola? Como isso é feito? Quem participa dessas discussões?

ANEXOS

Anexo 01 – Parecer Consubstanciado do CEP

<p align="center"> UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA </p>	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas Pedagógicas de Professores de Classes Multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo

Pesquisador: Luciélio Marinho da Costa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02157618.9.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.045.406

Apresentação do Projeto:

a relevancia do tema classes multisseriadas por si merece pesquisa

Objetivo da Pesquisa:

compatível com a proposta de execução

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

esperados as pesquisas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

o tema é relevante e a metodologia proposta está adequada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma pendência

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br